
PERFORMATIVNÍ
PEDAGOGIKA
Josef Valenta
NAMU

Josef Valenta

Performativní pedagogika

třída je scéna

vyučování je spektákl

učitel je performer

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci).
Licenční podmínky najdete na adrese
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.

Recenzovala doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

© Josef Valenta, 2026
© Akademie múzických umění v praze, 2026
Cover © Dora Dutková, 2026

ISBN 978-80-7331-800-0 (iPDF)

Obsah

1. Úvod (úkol textu, klíčové koncepty, struktura) 7
1.1 Co a proč 8
1.2 Úkol textu 10
1.3 Stručné vysvětlení výchozích klíčových konceptů 12
1.4 Struktura textu 16

2. Performanční sociální studia 19
2.1 Performance 20
2.2 Performanční (sociální) studia (PSS) 22

3. Performativní, resp. kritická performativní pedagogika 37
3.1 Performativní pedagogika obecně 38
3.2 (kritická) Performativní pedagogika v pojetí E. L. Pineauové 43
3.3 První stručné shrnutí této kapitoly 51
3.4 Tři průhledy do praxe (kritické) performativní pedagogiky 54
3.5 Vyučování jako drama – poněkud jiný akcent a úhel pohledu 59
3.6 Kritická performativní pedagogika téměř dnes 66
3.7 Druhé stručné shrnutí této kapitoly 67

4. Dramaticko-scénické (či performanční) pojetí (zejm. školní) edukace 69
4.1 Scénologicko-dramaturgický pohled na edukaci jako jednoduchá popisná i obecně „generativní“ metafora jako paradigma poznávání vůbec i výzkumu specificky 72
4.2 Východiska zkoumání ve vlastní praxi 76
4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii 78
4.4 Prvotní propojení základních dvou bázových pojmů scénologie (scéničnost a dramatičnost) a školní reality + dva pojmy (dramaturgie a režie) navíc 84
4.5 Vymezení širších typů situací, v nichž lze nahlížet scéničnost 87
4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě (resp. při edukační akci) – přehled příležitostí a projevů 88

4.6.1 Scéničnost (až „divadelnost“) ... 88
4.6.2 Dramatičnost ... 111
4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty hybného („dramaturgicko-režijního“) prvku dění při edukační akci ... 120
4.6.4 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce – žák (ale i učitel) ... 126
4.6.5 Využití dramaticko-scénického pojetí edukace ve vlastní praxi ... 128
4.6.6 Čím a čemu učí scéničnost/divadelnost a dramatičnost ... 131
4.6.7 Závěr kapitoly ... 132

5. Studium performativní pedagogiky a performativní přístupy v přípravě učitelů ... 133
5.1 Pedagogika performančních studií ... 134
5.2 Příprava učitelů pro edukační praxi založenou na principech (kritické) performativní pedagogiky ... 137
5.3 Performativita, scéničnost či dramaturgie v praktickém učitelském vzdělávání (bez přímého zázemí v „performative pedagogy“) ... 141
5.4 České rezonance ... 151

6. Dramatická (divadelní) výchova ... 153

7. Závěr ... 161

Literatura ... 163
Pojmový rejstřík ... 171
Jmenný rejstřík ... 172
Abstract ... 174

1. Úvod
(úkol textu, klíčové koncepty, struktura)

Motta:

Z teorie
V rámci velkého sociálního dramatu veřejného života lze školu vidět jako hru ve hře.
Z jiné perspektivy je možné nahlédnout, jak drama školy pod povrchem zahrnuje vážné drama života samého.[1]

Z praxe
„Egone, prosím tě, tak už nešaškuj," řekne učitelka. Egon se zatváří komicky vzpurně a upustí na zem roh tlusté žíněnky. Vlekl ji tělocvičnou na místo předtím určené a předváděl při tom, jako by byla tato žíněnka z olova, a to pro pobavení přítomných spolužáků trčících opodál v řadě. Zahledí se vyčítavě na učitelku a chmurně praví: „Jsem vám chtěl udělat radost…"
Replika je v dané situaci vlastně nesmyslná či paradoxní a navrch riziková. Třída propukne v řehot, snad s výjimkou té čtvrtiny či třetiny, která vyznává jinou kulturu humoru, než jakou ve třídě reprezentuje zrovna Egon. Učitelka se rovněž nesměje. Nicméně – podívá se na něj a přijme hru tím, že řekne: „No díky, díky." Z celku je ovšem patrné, že slova jsou prostě jen slova a všechno ostatní včetně tónu, jímž jsou pronesena, sděluje: „Už mě, borče, unavuješ – zalez." Egon po očku omrkne třídu. Některé tváře už se odvracejí od „scény", Egon tedy (byť ještě s výrazem čitelným asi jako „nuda") odchází na konec řady. Někteří dychtivci po něm ale stále pokukují – takováto drobná, dobře nascénovaná dramata prostě potěší (i když ne každého a ne vždy). Egon ale, jako zkušený improvizátor, ví, že pokračovat dál by bylo nastavování kaše, kterou už jeho spolužáci radostně a učitelka otráveně pojedli. Zisky tedy má. Co navařil, bylo snědeno a on z toho vyšel dobře.

1 Robert J. Starratt. *The Drama of Schooling / The Schooling of Drama*. London – New York: Routledge, 2012, s. 19.

1.1 Co a proč

V tomto textu bych rád pokračoval ve zkoumání témat „nespecifické scéničnosti", tedy těch, která se zabývají scénologií – řekněme krátce – „mimodivadelních jevů". Rád bych tu volně navázal na tři předchozí knížky, které vyšly v edici DISK Ústavu teorie scénické tvorby DAMU. Chci v kontextu scénologie sice opět, ale tentokrát mnohem více obrátit pozornost k oborům, jimž jsem se věnoval/věnuji na DAMU i na FF UK, totiž k edukačním oborům[2], a jednomu z jejich specifických propojení se světem performativity i „nespecifické" (mimodivadelní) scéničnosti. Ano, i na edukaci lze pohlížet jako na divadlo či drama. V tomto textu chci věnovat pozornost:

1. tzv. performativní pedagogice[3] a
2. pohledu na školní edukaci prizmatem metafory divadla, dramatu, performance či scény.[4]

Performativní (či „kritická performativní") pedagogika – dále PP, resp. KPP – je směr uvažování, metodologie zkoumání a soubor podnětů pro edukační praxi. To vše je ukotveno především v prostoru průniků pedagogiky a tzv. performančních sociálních studií a okořeněno vlivnou dimenzí kritických sociálních teorií. Konstituovala se v 80. letech 20. stol., jistý vrchol zažila kolem přelomu století a v současnosti stále existuje jako možné paradigma. Nejde ale rozhodně o mainstream, jde (původně) spíše o dobovou reakci na různé společenské a samozřejmě

2 A to se zaměřením na pedagogiku osobnostně sociálního rozvoje, pedagogiku a psychologii dramatické edukační hry a jejich četné přesahy do jiných oborů (psychologie, sémiodidaktika, behaviorální sémiotika, kognitivní věda, scénologie atd.).

3 Zdroje sousloví v podtitulu knížky: „Třída je scéna" viz Sharon Preves – Denise Stephenson. „The Classroom as Stage: Impression Management in Collaborative Teaching". *Teaching Sociology*. 2009, roč. 37, č. 3, s. 245–256; „Vyučování je spektákl" viz Bryant K. Alexander. „Critically Analyzing Pedagogical Interactions as Performance". In: Bryant K. Alexander – Gary L. Anderson – Bernardo P. Gallegos (eds.). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Mahwah (NJ): L. Erlbaum, 2005, s. 58 (v originále je „procesy vzdělávání"); „Učitel je performer" viz Mark W. DeLozier. „The Teacher as Performer: The Art of Selling Students on Learning". *Contemporary Education*. 1979, roč. 51, č. 1, s. 19–25.

4 Pohledu mému vlastnímu, oproti minulým textům prohloubenému a jinak pojednanému.

pedagogické podněty, potřeby apod. U nás je (K)PP málo známá. Chci tedy tento směr a inspirace, které z něj i pro nás mohou přicházet, přiblížit. Chci podat zprávu o performativní pedagogice.

A pak je tu druhé téma této knížky. Tak či onak návazné na téma prvé. PP se totiž různě vztahuje k aplikaci metafory divadla/dramatu (performance atd.) v oblasti školní edukace. I mě použití tohoto prizmatu pro školní situace dlouhodobě eminentě zajímá.[5] A proto je část textu věnována výkladu toho, co vše ve škole vidíme právě skrze tento úhel pohledu či tento „filtr".

5 Viz např. Josef Valenta. *Divadlo nebo život! Metafora divadla jako prostředek poznávání*. Praha: AMU – KANT, 2019a.

1.2 Úkol textu

Úkolem této publikace je tedy přinést komentované informace o (K)PP opírající se o zahraniční zdroje a vlastní aplikaci prizmat(u) divadla/dramatu/performance/scény v oblasti edukace (coby možných úhlů pohledu na výchovu a vzdělávání).

Chci doplnit, ale svým způsobem i scelit různé pohledy na pedagogiku, edukaci a její aktéry, jimž jsem se věnoval, byť třeba jen okrajově, v publikacích „ústavu" v minulých letech.[6] A chci tak učinit s pozorností koncentrovanou k PP a dramaturgicko-performančnímu a scénologickému paradigmatu. Kromě toho tak i splácím jistý profesní dluh, který vůči této tematické oblasti cítím.

Další nutné poznámky

Chci na samém začátku zdůraznit, že – a to si vskutku myslím – *tento text může číst souvisle čtenář, kterého zajímá výše pojmenovaná tematika jako taková a přímo. Pro další čtenáře pak poslouží knížka jako „slovník", obsahující pojmy a výklady týkající se propojení školní edukace, performativity, scéničnosti a dramatičnosti v oblasti teorie, praxe a výzkumu*.

„Rovněž upozorňuji, že s pojmy jako prizma, paradigma, perspektiva, model, ale i metoda či přístup (a samozřejmě i koncept či teorie) apod. budu v tomto textu zacházet volně, a jak bude z kontextu patrné, jejich zaměnitelnost nebude na úkor porozumění."[7] A dále: místy budu stejně volně užívat pojmy scéničnost, performativita, divadelnost či dramatičnost, dramaturgický přístup atd. Sice hlavně z důvodů stylistiky (ve snaze neopakovat pojmy stereotypně), ale též s vědomím toho, že všechny mají, byť označují různé jevy, cosi společného – zaměření na ukazování (vlastního) chování (vč. jeho stavby, sémiotiky a tematizace). Chápu, že už teď mohu být „obžalován" např. z ignorantství vůči (různým) definicím či teoriím, ale přesto požádám čtenáře, aby „to vydržel". Ostatně, vymezování těchto pojmů bude v knize dost a dost a začnu s tím vzápětí.

6 Josef Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU – KANT, 2011b; opět J. Valenta. *Divadlo nebo život!*. Ale i v dalších textech mimo ústavní edice, např. Josef Valenta. „Scénická dimenze výkonu učitelské profese". *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 2, s. 104–114. Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=940&lang=cs.

7 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 7–8.

Čtenáře, zejm. akademiky, též upozorňuji, že se nebudu dopouštět onoho zavedeného klišé (a to nemyslím pejorativně), totiž že určitý jev registrovaný v současnosti je potřeba dohledat již v myšlenkách Platonových a po něm všech dalších myslitelů až do přelomu současného tisíciletí. Již jen skutečně sama performativní pedagogika se svými kontexty zaplní dost stránek.[8]

8 Navíc se sám necítím zcela povolán k tomu, abych hledal příslušnost úkazů v PP k myšlenkám slavných teoretiků všeho druhu. A popravdě, ani mě to sice coby akademika, ale s těsným vztahem k praxi, příliš nebaví.

1.3 Stručné vysvětlení výchozích klíčových konceptů

Považuji za užitečné předestřít jistou základní „orientační" pojmologii již zde, před vstupem na další strany (jakkoliv se dále budeme k těmto konceptům vracet). Tu tedy je:

A) Obory a přístupy:
— *Dramaturgický přístup* ke studiu lidského chování je spojován se jménem Ervinga Goffmana (od 50. let 20. stol.). Využívá divadelní terminologie k popisu lidských interakcí. Vidí každodenní život jako scénu, na níž hrajeme role pro lidi kolem nás (leč i pro sebe). A druzí na oplátku hrají své vlastní role. Člověk je na „jevišti" v každé interakční situaci, musí splňovat určité vzorce chování, používat určité fráze apod. Důležitým úkolem tohoto scénování je řízení dojmu o mně „v hlavě" druhého, ovlivnění a ovládání toho, co si o nás druzí myslí a jaký z nás mají onen dojem.[9]
— *Performanční sociální studia* se objevila mimo jiné díky režiséro vi a vědci Richardu Schechnerovi, který aplikoval pojem performance na lidské chování mimo divadelní umění. Jeho interpretace performance jako neuměleckého, ale expresivního sociálního chování vedly (v 80. letech 20. stol., ve spolupráci s antropologem Victorem Turnerem) ke vzniku těchto studií jako samostatné disciplíny. Ne všechno má být představením či performancí atd., ale vše, od scénického umění po politiku a ekonomiku či běžné chování, lze jako performance studovat.[10]
— *Scénologie* se zabývá lidským chováním z hlediska jeho scéničnosti a scénování, tj. těmi jeho podobami, vlastnostmi a tendencemi, díky nimž se člověk a jeho výtvory jistým způsobem – a to buď záměrně, nebo i bezděky – „jeví", a to nejen vizuálně.[11] Obor u nás konstituoval cca na počátku tohoto století Jaroslav Vostrý.

9 „Erving Goffmann – Dramaturgická sociologie" [online]. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. 28. 11. 2022 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Erving_Goffman#Dramaturgick%C3%A1_sociologie.

10 S užitím: „Performative turn – Performance studies" [online]. *Wikipedia: the Free Encyclopedia*. 7. 7. 2023 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Performative_turn#Performance_studies.

11 „Co je scénologie?" [online]. *Scénologická společnost*. 10. 2. 2021 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.scenologie.cz/2021/02/10/co-je-scenologie/.

B) Základní pojmy v oblasti scéničnosti a dramatičnosti:[12]
— *Scéničnost* označuje rys, vlastnost nebo spíš soubor vlastností, díky nimž se určité chování, vesměs určitým způsobem „upravené“ (ale nejen chování – i jev, událost apod.), v jistém prostoru stává scénickým, tzn. že vybízí jiné samovolně ke sledování nebo je ke sledování přímo a cíleně určeno (z definic Jaroslava Vostrého a Josefa Valenty).
— *Divadelnost* je (z hlediska scénologie) druh scéničnosti, který předpokládá, že někdo modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou skutečnost, nejlépe jiného člověka, a to v rámci skutečné divadelní tvorby, v níž hraje roli i estetická dimenze, symbolika a sdělení určitého tématu divákovi obeznámenému se skutečností, že je přítomen divadelní (umělecké) produkci.
— *Dramatičnost* jako princip „behaviorálně-situační“ odkazuje k tomu, že člověk se dostává do složitých situací, které ho nutí, aby je řešil jednáním. Drama je pak uměleckou, literární reflexí těchto, především mezilidských situací. Forma dramatu vyžaduje, aby se ho ujalo divadlo.

Na závěr tohoto oddílu ponechávám „performativitu“, která je titulním pojmem sledované „pedagogiky“ (PP). Pojem lze vymezovat různě – zde pracovně nabízím toto:
— *Performativita* = showing of doing.[13] Podle Goffmana: Jedná se o veškeré aktivity jedince probíhající v určitém čase před zraky přítomných pozorovatelů (diváků), které se snaží jedinec touto aktivitou ovlivnit.[14] V umění se jedná v podstatě o scénický akt, tedy určitý způsob jednání performera adresovaný určitým divákům (jejich participace může být též součástí performance), v němž se setkává autenticita a „skutečnost“ ukazovaných skutků s jistou fiktivností, symboličností či až divadelností.[15] Jde o druh komunikačního jednání, ale i o představení jako

12 Opět upozorňuji, že jde o zjednodušené charakteristiky sloužící k základní orientaci čtenáře právě v tomto konkrétním textu!

13 Ronald L. Grimes. „Ritual Theory and the Environment“. In: Bronislaw Szerszynski – Wallace Heim – Claire Waterton (eds.). *Nature Performed: Environment, Culture and Performance*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, s. 31–45.

14 Erving Goffman. *The Presentation of Self in Everyday Life*. 4th ed. London: Penguin Books, 1990 [1. vyd. 1959].

15 Július Gajdoš. *Od inscenace k instalaci, od herectví k performanci*. Praha: AMU – KANT, 2010; Erika Fischer-Lichte. *Estetika performativity*. Přeložila Markéta Polochová. Mníšek pod Brdy: Na Konári, 2011.

událost spojenou se vztahem aktérů a diváků. „[...] některé ‚performance' jsou typem představení, jiné jejich částí a některé představeními vůbec nejsou."[16] A ještě důležitý přípodotek J. Vostrého, který upozorňuje na anglický význam slova „performance" ve smyslu „výkon" a významový posun pojmu ke smyslu „výkon spojený s předváděním", kterýžto posun vztahuje ke všeobecné scénovanosti současné doby.[17] A přitom varuje, že performerství v tomto smyslu se může krýt s pouhým sebepředváděním. A současně že tyto tendence ohrožují herectví, ale obecně i profese spojené s veřejným vystupováním – ty, které jsou spíše předváděním (se) než ukázáním skutečného výkonu či dovednosti.[18]

C) Pedagogika a edukace (není to totéž):
— *Edukace* (resp. výchova a vzdělávání) je praxe cíleného ovlivňování lidí především v systému různých vzdělávacích institucí poskytujících podmínky pro rozvoj. Pojem se ovšem využívá i šířeji, viz např. intencionální (cílené) prvky rodinné (též „instituce") výchovy; říká se též, že lékaři „edukují" pacienty (roz. vysvětlují, co se děje, jak tomu rozumět a co dělat), a do nejširší definice se pak téměř vejde např. politická propaganda uskutečňovaná cíleně právě politiky či různými ideology, rozesílači fake news atd. My však budeme cílit zejm. ke škole (a teprve jejím prostřednictvím i do širší společnosti).
— *Pedagogika* je chápána jako věda o výchově a vzdělávání (souhrnně o edukaci). Je vnitřně strukturovaná od obecných disciplín (didaktika) přes mezidisciplíny (filozofie výchovy, pedagogická psychologie) až po aplikované obory teoretické i praktické povahy v určitých širších oblastech edukace (pedagogika dospělých, pedagogika osobnostně sociálního

16 Martin Bernátek – Eliška Kubartová. „Teatrologie jako performatika". In: Alice Koubová – Eliška Kubartová (eds.). *Terény performance*. Praha: NAMU, 2021, s. 26–34.

17 „Všeobecná scénovanost je funkcí západní modernosti a rozšiřuje se a prohlubuje s jejím vývojem i se svéráznými způsoby jejího globálního šíření. V kontextu transformace, jež souvisí se stávající podobou nabídky zboží a jeho stále rostoucí výrobou i s bouřlivým rozvojem technických médií, to při odpovídajících způsobech politiky s její orientací na diváky také sotva může být jinak." (Jaroslav Vostrý. *Scénování v době všeobecné scénovanosti. Úvod do scénologie*. Praha: AMU – KANT, 2012, přebal knihy). A J. Gajdoš k tomu dodává tezi jedné z performerek: „Perform or else – you're NoBody." (Július Gajdoš. „Mezi mimesis a performativitou". *Disk*. 2008, roč. 2008, č. 25, s. 62)

18 *Být umělcem vnímání a vnímavosti. Osudy Jaroslava Vostrého*. Díl 10. Rozhlasová relace, Vltava, 10. prosinec 2021. Dostupné také z: https://vltava.rozhlas.cz/byt-umelcem-vnimani-a-vnimavosti-osudy-jaroslava-vostreho-8624290.

rozvoje, zážitková pedagogika atd.) a obory didaktických aplikací (oborové didaktiky jednotlivých předmětů apod.). Realizuje též výzkum edukace (i teoretický výzkum „sebe samé“). Na pedagogiku i edukaci pak lze nahlížet prizmatem divadla, performance, scény, dramatu či dramaturgie.

1.4 Struktura textu

2. Performanční sociální studia.
2.1 Performance.
2.2 Performanční sociální studia.

3. Performativní pedagogika, resp. kritická performativní pedagogika.
3.1 Performativní pedagogika obecně.
3.2 (Kritická) performativní pedagogika v pojetí E. L. Pineauové.
3.3 První stručné shrnutí této kapitoly.
3.4 Tři průhledy do praxe (kritické) performativní pedagogiky.
3.5 Vyučování jako drama – poněkud jiný akcent a úhel pohledu.
3.6 Kritická performativní pedagogika téměř dnes.
3.7 Druhé stručné shrnutí této kapitoly.

4. Dramaticko-scénické (či performanční) pojetí (zejm. školní) edukace.
4.1 Scénologicko-dramaturgický pohled na edukaci jako jednoduchá popisná i obecně „generativní" metafora, jako paradigma poznávání vůbec i výzkumu specificky.
4.2 Východiska zkoumání ve vlastní praxi.
4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii.
4.4 Prvotní propojení základních dvou bázových pojmů scénologie (scéničnost a dramatičnost) a školní reality + dva pojmy (dramaturgie a režie) navíc.
4.5 Vymezení typů situací, v nichž lze nahlížet scéničnost.
4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě (resp. při edukační akci) – přehled příležitostí a projevů.
4.6.1 Scéničnost (až „divadelnost").
A. Aktéři – scénické aspekty výkonu jejich sociálních rolí.
a. Učitel (jako aktér, situace a způsoby, učitel jako divák). Je učitel herec? (poznámka k tématu).
b. Žák (jako aktér, situace a způsoby, žák jako divák).
B. Scénická organizace prostředí – scéna, zákulisí, objekty a rekvizity.

4.6.2 Dramatičnost.
A. Základní didaktické jevy.
B. Aktéři.
4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty metody jako hybný prvek dění při edukační akci.
4.6.4 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce – žák, ale i učitel.
4.6.5 Využití dramaticko-scénického pojetí edukace ve vlastní praxi.
4.6.6 Čím a čemu učí scéničnost/divadelnost a dramatičnost.
4.6.7 Závěr kapitoly.

5. Studium performativní pedagogiky a performativní přístupy v přípravě učitelů.
5.1 Pedagogika performančních studií.
5.2 Příprava učitelů pro edukační praxi založenou na principech (kritické) performativní pedagogiky.
5.3 Performativita, scéničnost či dramaturgie v praktickém učitelském vzdělávání (bez přímého zázemí v „performative pedagogy“).
5.4 České rezonance.

6. Dramatická (divadelní) výchova.

7. Závěr.

Literatura.
Rejstřík.

Toť zde vše.

2. Performanční sociální studia

„Existují lidé, kteří opravdu vědí, nebo si myslí, že vědí, co jsou performan*ční studia*. *Tato kniha není pro ně. Tato kniha je pro lidi, kteří mají rádi nevědění, kteří nejistotu nezmapovaného terénu shledávají vzrušující. Taková je také opravdovost oboru samotného.*“ Jednotícím prvkem je, že tato studie sdílí charakteristiky svého předmětu: performance.“[19]

„Jediná definice, která je univerzálně použitelná na obor, je tautologie: performan*ční studia jsou to, co dělají lidé z oboru performa*n*čních studií.“*[20]

V této kapitole se budeme věnovat následujícím tématům:

● Performance; ● Performanční sociální studia, resp. vědy[21] (PSS); ● Performativní obrat

19 Henry Bial (ed.). *The Performance Studies Reader*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2007 [1. vyd. 2004], s. 1.

20 Marek Hlavica. *Performanční studia*. Brno: JAMU, 2008, s. 71.

21 Využívány jsou obě možnosti. Schechner nebo McKenzie např. píší o „studiích“, ale jiní autoři, kupř. K. J. Gergen nebo B. Roberts, hovoří o „vědách“ (viz soupis literatury na konci textu).

2.1 Performance

Definic pojmu performance najdeme četně a kromě toho, že v něčem se principiálně shodnou, pracují rovněž s různými a odlišnými aspekty.[22] Takže na poli jednoznačných vymezení stojíme opravdu jen částečně.[23] A jako by tím sám tento klíčový koncept předznamenával rozvolněnost studií, která si adjektivum „performative" vtiskla do svého názvu (ale o tom dále). Nyní zpět k vymezení performance. „Samo označení ‚performance', ‚performanční', ‚performativní', ‚performativita' má původ v anglickém výrazu performance (z lat. *per*, tj. skrze, přes, po, prostřednictvím, a *forma*, tj. vnější tvar, podoba, vzezření, zjev) označující takové provádění, které je současně předvedením."[24] Peter Dirksmeier a Ilse Helbrechtová (2008) pak považují za definičně důležitý popis Grimesův: „showing of doing" – „ukazování či předvádění nějakého konání/jednání/dovednosti". [25] Zdá se tedy, že jisté společné a záchytné body tu jsou. Jiné definice[26] pak ale zase praví, že performance je tělesná aktivita (bodily practice), která vytváří významy – je to prezentace symbolů prostřednictvím živých těl (living bodies), ale třeba i prostřednictvím neživých objektů (architektury, předmětů, dokonce i krajiny atd.).[27] A − samozřejmě − expert z nejdůležitějších, R. Schechner, uvádí: „Performance je druh komunikativního chování, které je součástí či doplňkem formálních rituálních obřadů, veřejných shromáždění a rozmanitých

22 „Síla i slabina pojmu performance při zkoumání divadla, ale nejen v něm, spočívá v jeho sémantické šíři [...]. V češtině jsme o to více závislí na často vágním kulturním předporozumění pojmu, jenž v češtině nemá jednoznačný ekvivalent ani snadno přeložitelný význam a jehož odborné použití je vysoce specializované." – M. Bernátek – E. Kubartová. „Teatrologie jako performatika", s. 33.

23 Což potvrzují např. texty: J. Gajdoš. *Od inscenace k instalaci, od herectví k performanci,* s. 28; E. Fischer-Lichte. *Estetika performativity*, s. 29.

24 Jaroslav Vostrý. *Co je scénologie I–III*. Studijní opora. Praha: Divadelní fakulta AMU, 2020, s. 89. Dodejme ještě, že slovo „performance" v anglickém jazyce znamená též obecně „výkon".

25 R. L. Grimes. „Ritual Theory and the Environment"; Peter Dirksmeier – Ilse Helbrecht. „Time, Non-representational Theory and the 'Performative Turn' – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research" [online]. *Forum: Qualitative Social Research*. 2008, roč. 9, č. 2 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.385.

26 „Performative turn – Performance studies" [online].

27 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 146.

způsobů výměny informací, zboží a zvyků.“[28] Později se pak ptá: „Co znamená ‚performovat‘“? V podnikání, sportu a sexu standardní/nadstandardní výkon – úspěch, vyniknutí. V umění jde o předvedení show, hry, tance, koncertu. V každodenním životě jde o ukázání něčeho, někdy až s extrémními prvky, aby se akce zvýraznila pro ty, kdo ji sledují. V 21. století žijí lidé performancemi jako nikdy předtím. „To perform“ také může být vymezeno vztahem k „being“, „doing“ a „showing doing“: „Bytí“ je existence já. „Dělání“ je aktivita všeho, co existuje, od kvarků po vnímající bytosti. „Ukazování dělání“ je pak performování: akcentování, podtrhování, zobrazování. A k tomu ještě Schechner dodává čtvrtou kategorii, totiž „explaining showing doing“ – vysvětlení ukazování, tedy performanční studia.[29]

Ve vztahu k uměleckým performancím pak doplňme, že – podle Júlia Gajdoše a Jaroslava Vostrého – je v nich vždy něco skutečného, totiž že performer, byť by představoval nejen sebe, ale i postavu, vždy bude výrazně patrný sám o sobě. Jako např. performeři, kteří se záměrně zraňují atd. To zmiňuji proto, že rysem jakékoliv umělecké performance je více či méně silná přítomnost ostenzivnosti či ostentativnosti,[30] prezentativnosti, ukázání něčeho skutečného. V umění se tedy „[...] jedná v podstatě o scénický akt, tedy určitý způsob jednání performera adresovaný určitým divákům (jejich participace bývá též součástí performance), v němž se setkává autenticita a „skutečnost“ ukazovaných skutků s jistou fiktivností, symboličností či až divadelností.“[31]

28 M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 19 – vychází ze Schechnerova textu z roku 1973 „Performance & the Social Sciences“. *The Drama Review.* 1973, roč. 59, č. 4, s. 3.

29 Richard Schechner. *Performance Studies: an introduction*. 2nd edition. New York: London: Routledge, 2006 [1. vyd. 2002], s. 28.

30 Ukázání skutečného originálu, resp. zvýrazněné ukázání některé „části“ originálu (dle Ivo Osolsobě. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha: Supraphon, 1974).

31 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 45.

2.2 Performanční (sociální) studia (PSS)

Podívejme se nyní na tendence ve vývoji oboru performančních studií. Jejich sledování však není klíčovým úkolem tohoto textu, proto se zde opřu o výklad historie a též vlivů na vývoj PSS, který podávají Kenneth a Mary Gergenovi a Jon McKenzie.[32]

Pokud jde o McKenzieho, jedná se o široce shrnující pohled jednoho amerického autora. Zachycené tendence ve vývoji způsobu myšlení na poli performativních studií jsou především „anglosaskou" záležitostí a nám nejsou těsně vlastní. Tím ale neříkám, že východiska oboru, o nichž bude řeč, u nás nemají váhu.[33]

Historie PSS se obvykle datuje od 60. let 20. stol. Níže zmíněné autorky, D. Soyini Madisonová a Judith Hameraová, sice situují počátky performančních studií již do antiky a spojují je historicky s řečnictvím, ale náš průvodce vidí, že „intelektuální kořeny oboru v USA spadají do 40. a 50. let, do doby, kdy teoretici společenských věd – lingvistiky, antropologie a sociologie – začali využívat divadlo jako model pro bádání o jazyce, rituálu a každodenních interakcích."[34] Tady se samozřejmě objeví „svatá trojice", či možná spíše čtveřice, která stála u počátků oboru – dalo by se říci „nedivadelníci", lidé z jiných oborů: Kenneth Burke (lingvista), Erving Goffman (sociolog) a Victor Turner (kulturní antropolog).

32 Kenneth J. Gergen (1935) – emeritní profesor sociální psychologie na Swarthmore College v Pensylvánii. Mary M. Gergen – manželka K. J. Gergena, emeritní profesorka psychologie a performativního výzkumu na Pennsylvania State University. Viz jejich práce: Kenneth J. Gergen – Mary Gergen. „The Performative Movement in Social Science". In: Patricia Leavy (ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press, 2018, s. 54–67. Dostupné též online: https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/1060.
Jon McKenzie – profesor Cornellovy univerzity v Ithace (USA), významná osobnost profesní asociace Performance Studies International založené v r. 1997. Čerpám z jeho práce: Jon McKenzie. „The Johns Hopkins Guide to Literary Theory & Criticism: Performance Studies [origins]" [online]. *Brown.edu*. 2005 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.brown.edu/Departments/Joukowsky_Institute/courses/architecturebodyperformance/files/257077.htm.
Ve zdrojích k dějinám oboru lze narazit i na jména jiná (Callon, Grimes ad.), přesto prvně zmínění autoři podávají užitečný obraz.

33 Např. Goffmanovo jméno je součástí našeho odborného vokabuláře a i dnes provokuje české nebo slovenské autory (byť spíše jen jednotlivce), aby se věnovali jemu i jeho metodologii či jejímu vlastnímu použití.

34 J. McKenzie. „The Johns Hopkins Guide to Literary Theory & Criticism", bez paginace.

S nimi bývá jmenován i John Austin (filozof jazyka). Vrátím se k nim podrobněji na konci této kapitoly.

Tomu, jak je obor vnitřně rozrůzněn (o tom dále), odpovídají i další myšlenkové vlivy (P. Baudrillard, J. Derrida, M. Foucault, H. A. Giroux, J. F. Lyotard, H. Marcuse, M. Merleau-Ponty, J. Searle ad.) působící v čase na jeho představitele. A v 60. letech to byly rovněž vlivy umělců-divadelníků (pohyb E. Barby, P. Brooka nebo J. Grotowského mezi divadlem a rituálem a divadlem a životem či vlivy A. Artauda nebo B. Brechta), jimiž byla v jejich četných podobách PSS též formována.[35] K tomu ve stejné době přistupuje i změna pojetí tvorby vizuálních umělců a tanečníků. Jejím klíčovým elementem se stává „tvůrčí tělo – tělo umělce jako umělecké dílo: spontánní, tělesné, plně přítomné". A s tím přichází i doba happeningů a performancí jako umělecké formy, zhusta ale též s rozměrem politicky angažovaným. A centrem zájmu se začínají stávat i zatím spíše okrajové kulturní formy – experimentální, regionální a politické divadlo, performance, populární zábavy, jako je vaudeville, rituální, taneční a festivalové tradice z Asie, Afriky, východní Evropy a Latinské Ameriky. K tomu můžeme připomenout slova Patrice Pavise: „Nešlo tu již pouze o dramatický text a jeho představování (či inscenování), ale o veškeré možné typy představení, akcí, happeningů a performancí. A pouze anglický výraz *performance* byl ještě schopen pojmout všechny tyto spektakulární praktiky vznikající po celém světě. Spolu s divadelními představeními z nejrůznějších částí světa se vynořily i další odlišné formy, jako např. obřady, rituály, slavnosti. [...] Kritéria estetická či kritéria pro fikci přestala být relevantní; nešlo již o hodnocení fikce a umělecké produkce, ale o nahlížení na tyto kulturní dokumenty – ať již spektakulární, či nikoliv – prostřednictvím etnologie a antropologie."[36]

Byl tu ale i širší kontext. V posledních desetiletích 20. stol. došlo k zásadnímu posunu v politickém klimatu USA. A tu jsme

35 Nelze tu pominout ani jistou, řekněme, „paralelu" s konstituováním aplikovaného divadla, resp. aplikovaného edukačního dramatu v 2. polovině 20. stol. a 2. polovině této druhé poloviny zvláště. PSS i performativní pedagogika jsou v tomto smyslu rovněž specifickými „východy" (Kazimierz Braun. *Druhá divadelní reforma?: studie*. Přeložil Jiří Vondráček. Praha: Divadelní ústav, 1993, s. 124) z divadel a performancí jako umění do různých světů a komunit, jsou to svého druhu „přesahy" umění a jeho různých „designů" do světů mimo umění (vč. „světa výzkumu").

36 Patrice Pavis. *Analyzing Performance: Theatre, Dance and Film*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2006, s. 7.

u společenského rámce vzniku performativních studií. Širokou důvěru ve stávající politické instituce začíná střídat stále se rozšiřující soubor protestů. V 50. letech přichází vzestup hnutí za občanská práva, následovaný sociálními otřesy, hnutím za rovná práva a protiválečným hnutím v šedesátých a sedmdesátých letech. „Protest" se začíná ve společnosti „zabydlovat" a stává se součástí života (přibývá aktivistů všeho druhu, protestních hnutí, pochodů za osvobození žen, přijde aféra Watergate apod.). Amerika je svědkem delegitimizace nejrůznějších autorit a prostorem zdola přicházejících požadavků různých skupin, které si přejí být vyslyšeny. Nastává nová éra pluralismu s nadějnou vizí spolupráce. Ve vztahu k pluralismu se aktualizuje i úloha společenských věd a jejich metodologie a současně běží kritiky a protesty proti tradičnímu pojetí vědy. Tím je míněn „logický empirismus", či chcete-li pozitivismus, metodologie příznačná pro přírodovědné zkoumání, která však byla doposud uznávaná jako výhradní paradigma pro vědecké poznávání a dosažení pravdy v jakémkoliv oboru.

Ve stejné době se ale odehrály ještě dvě změny povahy – řekněme s Gergenovými – intelektuální. A to zcela v logice kontextu právě popsaného: filozofové jazyka začali vyvracet tezi, že vědecký jazyk skutečně pravdivě popisuje svět, zatímco jazyky umění jsou pouze imaginativní a subjektivní. A též s vydáním např. Wittgensteinových *Philosophical Investigations* (Filozofická zkoumání; 1953) tu byl závěr, že vztah mezi realitou a slovy ji popisujícími je sociálně vyjednaný. To, čemu říkáme „přesný popis", je přesné pouze díky sociální dohodě. Další změna pak přichází s teorií sociálního konstruktivismu.[37] Odvrací se od pozitivistického mínění, že skutečnost lze poznat pouze prostřednictvím nezaujatého pozorování, a opět se obrací právě k sociálním konstruktům reality. Gergenovi k tomu říkají: „Pokud tedy vědecký pokrok není pochodem k pravdě, ale věcí růstu akčního potenciálu lidí, pak je nutné maximalizovat „způsoby pohledu". Přidání pohledu umění do sociálních věd je o to významnější, že jde o tradiční paradigmata reprezentace. Všechny formy vyjádření mohou zvýšit náš interpretační a akční potenciál. [...] např. dramaturgická teorie: život jako divadlo."[38]

37 Sociální realita není objektivně dána, ale je jedinci znovu a znovu vytvářena (konstruována) v procesech jejich interakce.

38 K. Gergen – M. Gergen. „The Performative Movement in Social Science", s. 57.

Na tomto místě se hodí připomenout, co shodně s Gergenovými a McKenziem k okolnostem vzniku PSS říká R. Schechner: „Performanční studia vznikla v poslední třetině 20. století jako reakce na radikální proměnu intelektuálních a uměleckých poměrů. A jak ukázalo další století, řada lidí je s nimi nespokojena i nadále. Vybaveni mocnými nástroji zjišťování a sdílení informací [míní IT] lidé více zjišťují, že svět není kniha, kterou by měli číst, ale performance, v níž by měli být účastníky. [...] PSS jsou akademickou disciplínou, která chce reagovat na potřebu žít v měnících se podmínkách ‚glokalizace'." [spojení globálního a lokálního aspektu našich životů].[39]

Co je popsáno v předchozích odstavcích, zve se též tzv. *performativním obratem*. Šlo právě o to, že performance se začala stávat jak metaforou, tak výzkumným paradigmatem v řadě společenských věd počínaje filozofií přes studium komunikace až k archeologii, ale objevuje se též v přírodovědě či organizačních vědách. Důsledkem obratu byl i vznik PSS.[40]

V 70. letech se tedy umění a společenské vědy začínají sbližovat. Dalo by se říci, že divadlo poskytlo metodologický klíč pro analýzu psychosociálních a komunikačních jevů, společenské vědy pak metodologii pro utváření teorie psychosociální dimenze performancí.

Na dvou amerických univerzitách (New York a Evanston, který je – mimochodem – kolébkou edukačního dramatu) již v roce 1980 vznikla první specializovaná pracoviště (na přelomu tisíciletí bychom pak našli po světě celou řádku vysokoškolských pracovišť – nám nejblíže v Berlíně).[41] Nicméně, netradiční obor se setkal v tradičním akademickém prostředí s rozpaky (k nimž se ještě vrátíme s M. Hlavicou) a též sami někteří jeho představitelé upozorňovali na jeho limity či jeho charakter „interdisciplíny".[42]

39 R. Schechner. *Performance Studies*, s. 26.

40 A. Koubová nicméně dodává, že tento obrat byl v minulém století součástí dalších „obratů": obratu k jazyku (Chomsky, Austin); obratu k tělesnosti (např. Merleau-Ponty); obratu k expresivitě (Waldenfels); afektivního obratu (Clough, Halley) – viz „Performance – filozofie (rozhovor Alice Koubové s Barborou Liška a Jakubem Liškou)". In: Alice Koubová – Eliška Kubartová (eds.). *Terény performance*. Praha: NAMU, 2021, s. 53–84.

41 McKenzie ale upozorňuje, že výzkumy v rámci performančních studií se děly prakticky na všech kontinentech.

42 Ba dokonce i „antidisciplíny" (Ross McKeehen Louis. *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Doctoral Dissertation. Baton Rouge: Louisiana State University, 2002, s. 106).

V prvních dekádách byly „vydefinovány“ tři klíčové pojmy oboru (podle McKenzieho, u jiných autorů tuto trojici coby základ teorie nevídáme): embodiment (vtělování), presence (přítomnost) a transgrese (řekněme: společenská aktivita ve veřejném prostoru). Zajímavá je v této souvislosti McKenzieho poznámka, že ačkoliv „otcové zakladatelé“ či snad i předchůdci PSS, tedy představitelé tzv. sociologického dramatismu, vycházeli z tradičního modelu divadla, výzkumníci v oblasti PSS o něco později začínají akcentovat modely inovativnější (připomínáme tu např. zmínku o Grotowském ad.).[43] A tyto modely byly podstatně více a jinak orientovány na práci s tělem. Stručně řečeno – od důrazu na dramatikův text se přechází k důrazu na tělesnost přítomného herce, na zkoušení a experimentování, na spontaneitu hereckého projevu či přímý kontakt umělců a diváků. Ano, to vše známe u nás z výkladů o tzv. 2. divadelní reformě. Paralelně s tím pak v „neuměleckých“ performančních vědách lze sledovat důraz na autenticitu a přítomnost osob v „nedivadelních“ scénických situacích (McKenzie říká, že na rituálu přestává být zajímavý mýtus za ním stojící, ale sledovány jsou rituální činnosti). A to vše se děje v souvislosti i s projevy občanské nespokojenosti, demonstracemi apod. a zpětně to na ně působí.

80. léta pak přinesla v USA další vlivy. Na jedné straně tu byl kontext neoliberální ekonomiky, válečnictví a konzervatismu reaganovského období, na druhé straně vlivy myšlenkové (fenomenologie, frankfurtská kritická teorie, sémiotika, lacanovská[44] psychoanalýza, dekonstrukce a feminismus). Ke změnám došlo i v posunu významu tří klíčových pojmů směrem k textualitě,[45] zprostředkování a odporu. Vtělování se již neváže pouze k projevené autenticitě, ale obrací se více od prezentací (přítomného) k reprezentacím. McKenzie říká, že i skvělí umělci se v 80. letech pustili cestami posléze označovanými jako postmoderní (alegorie, parodie a pastiš, hybridita, technologické zprostředkování, rekontextualizace).

43 Viz poznámka 35 – text K. Brauna. *Druhá divadelní reforma?*.

44 Podle psychoanalytika J. Lacana.

45 Výklad konceptu v McKenzieho textu se mi jeví jako hodně obecný. Textualitou v zásadě myslí: „[...] textovost [...] jako hru rozdílů a opakování napříč všemi médii spíše než jako neměnnost často připisovanou běžnému psaní textu. Zatímco dřívější pozornost se soustředila na živost a koprezentaci performance, nyní se objevil intenzivní zájem o reprezentaci a zprostředkování, zájem odrážející se jak v umělecké praxi, tak v rostoucím povědomí o filozofických předpokladech, které informují o vědeckém výzkumu, psaní a prezentaci.“ – J. McKenzie. „The Johns Hopkins Guide to Literary Theory & Criticism“, bez paginace.

Akcent se také klade na sledování toho, zda performance mají nějaký vliv – zda jsou s to nabídnout lidem formy boje proti útlaku. Pokud tomu dobře rozumím (a podle Schechnera snad ano), pak jedním z nesčetných projevů nesčetných forem takového přístupu může být to, co popisuje Augusto Boal při výkladu svého „newspaper-theatre": Novinové texty se hrají (i improvizovaně) s použitím různých konvencí, např. paradoxní laskavé interpretace textu o masakru ve válčící zemi doprovázené něžnou hudbou. Ukázkou posunu transgrese je pak třeba i divadlo-fórum jako podoba tzv. divadla utlačovaných, které dává lidem přímo do rukou nástroje, aby „[...] přehráli, analyzovali a změnili svou situaci."[46] Na vědním poli PSS v téhle době pak narůstá zájem o více filozofické výklady sledovaných jevů. Charakteristická je ale pro toto období i fáze obran oborů PSS vzniklých na univerzitách proti – řekněme – vnitřnímu akademickému odporu a jejich malý vliv směrem ven ze škol.

Počátkem 90. let 20. století podle McKenzieho začaly performanční formy umění „tlačit" na tradiční model divadla a přinášet postmoderní estetické praktiky a též témata jako pohlaví, rasa a etnicita, sexualita, AIDS atd. (opět připomínám, viz pozn. č. 35 a 43, paralelu s rozvojem forem aplikovaného divadla). V bádání pak kritická teorie vytlačila antropologické chápání rituálu jako řídícího funkčního modelu. Do hledáčku výzkumu se dostávají teoretizace právě performativních aspektů zmíněných témat, ale i sám výzkum se pokouší být více performativní. Není vyloučeno, že McKenzie tu naráží na počátky jedné varianty tzv. art-based, resp. theatre-based výzkumu, nazývané „performative research". Jedním z podstatných rysů je to, že i výsledek zkoumání může mít performativní ráz (může být kupř. scénován).[47]

90. léta a přechod do nového století přinesly tedy PSS další rozšiřování témat a metod. Na začátku této kapitoly zmíněná rozrůzněnost se projevuje naplno. Nemohu nepřiznat, že stopovat vývoj PSS v tomto období je složité. Co vybrat? Zřejmě toto: Důležitým se stalo zkoumání role performancí při budování sociálních identit, zvl. týkajících se etnicity, třídy, genderu a sexuality. Vlivu nabývaly i informační technologie, třeba i v oblasti zkoumání možností těla. Objevují se také historická studia performančních aktů a performativní pedagogika. V souvislosti

46 R. Schechner. *Performance Studies*, s. 46 (opět jsme de facto u aplikovaného divadla).
47 Viz též J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 60.

s tímto obdobím zmiňuje McKenzie obzvláště Judith Butlerovou (a zmiňuje ji nejen on, ale i jiní autoři, takže bude zmíněna i zde). Tato filozofka a feministická myslitelka se obrací k pojmu „performativita" ve svém výkladu teorie genderu, čímž si vysluhuje místo v oboru (mimochodem navazuje i na výše jmenovaného Austina a jeho ilokuční akty). Performativitu považuje za „[...] probíhající aktivitu, která vytváří to, co zdánlivě pouze popisuje. V případě genderu to poté znamená, že neutrální popis typu ‚je to holčička' teprve popisované vyváří. Gender tak v tomto případě není nijak podmíněn lidskou anatomií ani vrozeným pohlavím, je naopak zcela diskurzivní a kulturní kategorií, je to regulativní ideál."[48]

A podíváme-li se např. na stránky *Performance Studies international*[49] (Mezinárodní performanční studia) v současnosti, pak si nelze nevšimnout, že mimo obvyklá témata etnicity, genderu atd. do portfolia PSS přibyla ekologie a ochrana životního prostředí.

McKenzie nicméně na přelomu století připomíná, že v tomto období se koncept performativity rozšiřuje i na celou společnost. I když náš J. Vostrý není reprezentantem PSS, tady můžeme odkázat k jeho dlouholetému tématu pojednávajícímu o současnosti jako „době všeobecné scénovanosti".[50] Podle McKenzieho např. Baz Kershaw[51] dospěl k názoru, že spojení demokracie, systému více stran, kapitalismu a medializace dynamizují performativitu společenského života a vyhrocování ideologického boje a tím i boje o moc a dávají společně vzniknout „performativní společnosti". McKenzie sám operuje s performancí v oblasti témat kultury, ekonomiky a technologie, ale i dalších. Zdá se skutečně, že usiluje o jakousi obecnou teorii, přičemž jeho koncept performance se jakoby rozevírá a důležitější se při jeho použití stávají ty významy, které se od „scéničnosti performancí" posunují k výkonovosti a efektivitě.

Heuristické úkony konané v souvislosti se zjišťováním současného stavu PSS pak ukazují (potvrzují), že čím více se blížíme k dnešku, tím je

48 Angela McRobbie. *Aktuální témata kulturálních studií*. Přeložila Denisa Šmejkalová. Praha: Portál, 2006, s. 102–108. A viz též Karolína Jirouschková. „Osobnost Judith Butler v kontextu její práce" [online]. *MedKult*. 5. 2. 2017 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: http://medkult.upmedia.cz/2017/02/05/osobnost-judith-butler-v-kontextu-jeji-prace.

49 PSi – profesní organizace pro usnadnění komunikace mezi všemi, kdo se zabývají performativitou a performancemi, založená v r. 1997. Web: https://www.psi-web.org/.

50 J. Vostrý. *Scénování v době všeobecné scénovanosti*.

51 Baz Kershaw. *The Radical in Performance: Between Brecht and Baudrillard*. London: Routledge, 1999.

zřejmější, že se nejedná o konzistentní přehledné oborové pole.[52] Dobrá, ale oč se tedy dnes jedná?

Pohled bude – vzhledem k pouze „nástinnému úkolu" této kapitoly – opět omezený. Obrátím pozornost ke dvěma „průřezovým" zdrojům. V r. 2006 vyšla kolektivní monografie *The SAGE Handbook of Performance Studies* (SAGE příručka performančních studií). Rozsáhlý kolektiv autorů tvoří vesměs akademičtí pracovníci zabývající se divadlem a performančními studii (takové spojení najdeme v anglicky mluvícím světě v titulech řady kateder: theatre and performance studies) a studiem komunikace. Editorky, americké akademičky D. Soyini Madisonová a Judith Hameraová, v úvodu představují knihu, jejíž četné kapitoly (performance a − historie, literatura, pedagogika, etnografie, politika) se zabývají velmi rozmanitými tématy (namátkou: teorií performancí jako takovou, queer tematikou, globalizací, ekonomikou, ženami a antiotrokářskými postoji v 19. století, autobiografickou performancí, trestem smrti, feministickou etnografií, pedagogikou naděje, divadlem atd.). Témata mají tendenci k tomu, co bychom mohli obecně nazvat „angažovaností za lepší svět". Je jen logické, že každá velká kapitola má vstupní a shrnující či komentující esej. Některé jsou ryze teoretické, jiné analyzují konkrétní praktické poznávání určitého tématu. Některé se zabývají „jevy", jiné metodologií. Editorky to na začátku knihy potvrzují a říkají, že četné „úrovně performancí znamenají pro různé lidi různé věci".[53] Pro někoho jde o studium divadla, pro někoho o studium divadýlek v životě nebo o hledání performativní podstaty existence či o performativitu kulturních úkazů. Odkazují také ke Conquergoodovým[54] aliteracím vystihujícím podstatu toho, čemu se studia věnují: imagination, inquiry, intervention, resp. accomplishment (tvorba a studium umění, embodiment, praxe poznávání); analysis (v podstatě performance jako interpretativní a metodologický nástroj); articulation (aktivismus, snahy měnit společnost apod.).

A přidám současnější pohled. „Termíny performance a *performativita* jsou v posledních létech skloňovány ve všech pádech a v humanitních

52 K tomu se ještě vrátíme s M. Hlavicou.

53 D. Soyini Madison – Judith Hamera (eds.). *The SAGE Handbook of Performance Studies*. Thousand Oaks: SAGE, 2006, s. XI–XII.

54 Dwight Conquergood. „Performance Studies: Interventions and Radical Research". *The Drama Review.* 2002, roč. 46, č. 2, s. 152.

vědách se dostaly dokonce mezi deset nejčastěji užívaných pojmů. Jejich význam se rozrostl do obrovské šíře," píše u nás v roce 2010 Tereza Šefrnová.[55] Ano, nepochybně ano. Dokladem budiž i v roce 2005 v USA založený časopis *Liminalities: A Journal of Performance Studies* (Liminality: *časopis* pro performanční studia). Již sám název předznamenává typ periodika − liminalita je definována v podstatě jako stav mezi něčím a něčím, nevyhraněnost, přechodovost atd. Na webu časopisu[56] najdeme v úvodu následující vymezení jeho mise: „Liminalities vydává vědecké i umělecké texty a mediální projekty, které zkoumají, rozvíjejí, zpochybňují a podporují studium performance jako sociální, politické, filozofické a estetické praxe a jako metodologie a jako nástroje kritiky." Tomu odpovídá i skutečnost, že žánry příspěvků mohou být více než rozmanité. Od běžných textů přes scénáře až k videomateriálům. Evidentně se tedy časopis snaží být performativní právě i žánry a formou jejich prezentace. A jsou tu tři široké tematické oblasti: město; digitální horizonty; performance a pedagogika.

Pro příklad si můžeme uvést obsah jednoho z čísel (15/4) z roku 2019. Toto tematicky zaměřené číslo neslo název *The Storyteller Project: Digital Storytelling for Women of Color* (Projekt „Vypravěč": digitalizované vyprávění pro barevné ženy) a obsahovalo především audio- a videonahrávky vyprávění „barevných" žen pořízené jako materiál na několikadenním workshopu vedeném dvěma akademičkami (slyšíte-li za tématem rezonovat feminismus, kritiku sociální nespravedlnosti a metodologii auto-etnografie, pak se nemýlíte).

Číslo 16/1 z roku 2020 naopak centrální téma nemá a jen pro ukázku v něm najdeme položky jako *Voicing the Subaltern and Inspiring Change: Critical Discourse Analysis of the Autobiographical Song by the First Iranian Female Rapper* nebo *Psychotic Bodies / Embodiment of Suicidal Bipolar Poets: Navigating Through the Sensorium of Immersive Worlds and Psychoscapes* či *Narrating Across The Lifespan: Temporal Pressures, Aesthetic Presence, and Consummation of the Other*[57] (Hlas podřadných a inspirace ke změně: Kritická diskurzivní analýza autobiografické písně

55 Tereza Šefrnová. „Fenomén performance a performativity" [online]. *Hybris*. 2010, č. 8 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.hybris.cz/fenomen-performance-performativity.

56 http://liminalities.net/edpolicy.htm

57 O odporu aktivistů proti sponzoringu jisté galerie petrolejářským škůdcem, firmou BP.

první íránské raperky; Psychotická těla / ztělesnění sebevražedných bipolárních básníků: Cesta napříč jejich pohlcujícími smyslovými světy a psychokrajinami; Vyprávění po celý život: Tlaky času, estetická přítomnost a zúplnění).

To vše se mi jeví být dokladem podoby, do které obor vrůstal, podle McKenzieho, cca od 90. let. Nedrží se již pevně linie otců zakladatelů a vstřebává témata velmi rozmanitá.[58]

Jak jsem poznamenal výše, vrátím se přece jen ještě na začátek, ke jménům právě oněch „otců".

Z těch u nás známých a všude citovaných můžeme jmenovat např. britského filozofa jazyka J. L. Austina[59] (jsme před začátkem let šedesátých) a jeho teorii performativních řečových aktů, která je založená na tom, že slova nemusí jen podávat informace, ale mohou též vykonávat určité akty. Např. onen čítankový příklad křtění lodi: Řeknu-li „Dávám ti jméno Eulálie!", pak nejenže sděluji nějakou informaci, ale současně slovesem „dávám" vykonám akt pojmenování své (kupř.) kanoe. „Dávám" je tzv. performativ, slovo (příp. věta), jímž jednáme, konáme skutek.

Nezmínit nelze ani E. Goffmana.[60] Tento americký sociolog a psycholog rovněž již v 50. letech vnesl do hry (v návaznosti na dílo lingvisty K. Burka) aspekt, řekněme, metodologický. Více než stručně řečeno využil po staletí používané metafory „života coby divadla" a začal popisovat a interpretovat (mikro)interakce mezi lidmi jako svébytná představení, při nichž jde o to, abychom u člověka, se kterým právě komunikujeme, vytvořili o nás takový obraz, jaký chceme, aby v jeho „hlavě" (o nás) byl. Vznikla tak tzv. „dramaturgická sociální psychologie", jejímž ústředním pojmem je v angličtině právě výraz „performance", ovšem spíše ve smyslu „představení", byť ale zase ne jako uměleckého artefaktu, nýbrž jako způsobu jednání při vzájemném ovlivňování. Snad bychom mohli říci, že skrze komunikační „doing", které by bylo „showed – ukazováno", tu jde o konečné „řízení vytvoření dojmu" o nás – tzv. impression management.

58 Musím se přiznat, že závidím těm zahraničním odborníkům, kteří se v tom vyznají (tedy, jestli jde o to, se „v tom" vyznat...). Takže díky kupř. za Conquergoodovy aliterace (zmíněné o pár odstavců výše), které ukazují na přece jen pevné body.

59 † 1960

60 † 1982; podrobněji o něm v mých textech 2011b a 2019a.

V. Turner[61] je dokonce někdy považován přímo za spoluzakladatele PSS díky jeho několikeré přímé spolupráci se Schechnerem (o němž vzápětí). Minimálně v tom smyslu, že vysoký odborný status Turnerův napomohl legitimizaci PSS v očích společenskovědních odborníků. Turner se věnoval antropologickému výzkumu jednoho afrického kmene a vytvořil svůj koncept sociálního dramatu. „Turner používá pojem drama, resp. ‚sociální drama', resp. ‚sociálně-dramatická analýza' pro popis a výklad životních komplikovaných, kritických, konfliktních atd., zkrátka dramatických situací. Ty (a jejich analýzy) jsou strukturovány variantou známého dramatického oblouku: roztržka (porušení akceptovaných sociálních norem); krize (roztržka se rozšiřuje a stává se otevřenou); hledání nápravy (mediace; soud; uvíznutí mezi rozhodnutími); vyřešení (návrat k původnímu stavu) nebo nenapravitelný rozkol. A jednání v těchto situacích navíc není prosto jistého (sebe)ukazování [(sebe)scénování]."[62] Vidí tu analogii s divadelním dramatem a považuje tyto procesy za jeden ze základních mechanismů fungování společnosti.

A konečně je tu R. Schechner, který je považován za klíčového zakladatele PSS. Ten pochází ze světa divadla, ale je de facto prvním odborníkem, který se performancí zabývá nikoliv z perspektivy některého humanitního oboru, nýbrž vytváří „obor o performancích". McKenzie zhodnocuje jeho přínos přibližně takto: Schechner sehrál při formování paradigmatu performativních studií nejviditelnější a nejkonzistentnější roli. Byl umělec. V souboru The Performance Group v 60. a 70. letech pracoval s „rituálem" v dramatu a experimentoval s prostorem představení. Z hlediska naší terminologie si troufnu říci, že „jeho" divadlo patří způsobem práce mezi soubory tzv. druhé divadelní reformy. Byl také redaktorem časopisu *The Drama Review* (Drama revue) a spoluzakládal první akademické pracoviště PSS na newyorské univerzitě. Za jeho zásadní příspěvek k teorii performancí řada autorů (vč. McKenzieho) považuje koncept „replikovaného" (restored) chování, tedy chování, které v okamžiku, kdy probíhá, vzniká i z elementů chování, které už jsme někdy použili, máme je naučené atd. Takto je pak podle něj de facto každé chování – uvědomované, či

61 † 1983, britský kulturní antropolog.

62 J. Valenta. *Divadlo nebo život!,* s. 39, na základě textu Victor Turner. *The Anthropology of Perfomance*. New York: PAJ Publications, 1987.

ne – nějak replikované (od běžného až po jevištní).[63] Do teorie PSS rovněž vstoupila jeho dvojice *„is“ performance* a *„as“ performance* – tedy některý „úkaz“ skutečně *is* = je performance, některý lze nahlížet *as* = jako by performancí byl (přesněji: ani ne tak „některý“, jako „kterýkoliv“). Zatímco případ „as“ vysvětluje Schechner na příkladu map, příkladem „is“ jsou hry, různé podívané, rituály nebo scénické prvky běžného chování.[64] Zejm. teorie „as“ performance zakládá vlastně velmi obecnou metodologii, která říká, že jako performance se dá studovat prakticky vše. Pokud jsme výše zmínili i McKenzieho přibližování se „univerzální teorii“ performancí, vidíme zřejmě totéž u Schechnera. U nás na to upozornil Marek Hlavica: „Postupné překračování hranic, které ho [Schechnera] nutilo přijímat stále nová a nová fakta, jej přivedlo až ke všeobjímající teorii, v níž již neřeší vztah divadla a nového divadla. Díky teorii performancí má v ruce univerzální teorii, která dovede pohltit a zpracovat vše, a pro kterou neexistují hranice mezi pojmy, jevy a definicemi.“[65] O své teorii performancí Schechner říká (v Hlavicově překladu): „Je to část obecného směřování k rozpouštění všech druhů hranic. Internet, globalizace a stále vzrůstající přítomnost médií ovlivňují lidské chování na všech úrovních. Více a více lidí zažívá své životy jako spojené série performancí: oblékání na večírek, přijímací rozhovor do zaměstnání, experimenty se sexuální orientací a pohlavními rolemi, hraní rolí, jako je matka nebo syn, či hraní profesionálních rolí, jako jsou doktor či učitel. Pocit, že ‚performance je všude‘, narůstá kvůli neustálé medializaci prostředí, v němž žijeme, kde lidé komunikují faxem, telefonem, internetem; kde neomezené množství informací a zábavy prochází vzduchem.“[66]

Nerad bych ale těmito řádky vzbudil dojem, že Schechnerova teorie je cosi mlžně nepřehledného. O opaku – alespoň z mého hlediska – svědčí jeho kniha *Perfomance Studies* (Performanční studia; 1. vyd. 2002). Je velmi přehledně strukturovaná,[67] nazírá performanci a performativitu

63 R. Schechner. *Performance Studies*, s. 28.

64 *Tamtéž*, s. 38.

65 M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 192.

66 *Tamtéž*, s. 192; přeloženo z Richard Schechner. *Performance Studies*, s. 49.

67 Ostatně, jsme-li u tohoto slova – Schechner se hlásí ke strukturalismu, resp. je řazen k tzv. poststrukturalismu. M. Hlavica tu odkazuje k jakési paralele mezi důležitým pojmem poststrukturalismu, jímž je „dekonstrukce“, a performancí. „Koncept performance, tak jak je chápán v oboru performančních studií, je v mnoha ohledech blízký pojmu dekonstrukce, je však mnohem konkrétnější, závaznější a tím také omezenější. Lze také říci, že zatímco Derrida

z různých hledisek, nezapomíná na blízkost s divadlem, pojmenovává i širší myšlenkové zázemí performančních studií a ukazuje některé aplikace. A stále je tu pevný bod v klíčové definici performativity: „showing of doing", což znamená „dělat, jednat – akcentovat, ukázat". Jde o jednání, které se může stát či stává – protože tu je přítomen potenciální divák – performancí a „podívanou". Tedy „[...] každé takové konání ‚v životě', které je v důsledku přítomnosti potenciálních diváků současně předváděním, a to především předváděním aktéra či aktérky jako takových."[68]

Již v předcházejícím výkladu jsem se zmiňoval o kritických poznámkách na adresu PSS. A PSS se skutečně mohou jevit v různých ohledech diskutabilními. Protože jsem se s podněty z PSS jako podněty metodologickými musel vyrovnávat i ve svých předchozích zkoumáních, budu parafrázovat vlastní starší text[69], v němž cituji M. Hlavicu, který pak zase cituje Henryho Biala.

Performanční, scénologická apod. studia jaksi počítají s tím, že některé jevy se brání definitivnosti definování (protože definitivnost může z definice snadno učinit definici problematickou) a počítají rovněž s tím, že někdy ani taková definitivní definice ani nemá smysl. Podobné postoje jsou sice předmětem kritiky, to ale nebrání pěstování performančních studií na seriózních univerzitách. M. Hlavica se (též) umí ve své disertaci podívat na performanční studia kriticky a upozorňuje na úvodní věty H. Biala otevírající jednu z důležitých knih tohoto oboru. Hlavicův překlad doplním ještě o větu další, v citátu z Biala poslední: „‚Existují lidé, kteří opravdu vědí, nebo si myslí, že vědí, co jsou performanční studia. Tato kniha není pro ně. Tato kniha je pro lidi, kteří mají rádi nevědění, kteří nejistotu nezmapovaného terénu shledávají vzrušující. Taková je také opravdovost oboru samotného. Jednotícím prvkem je, že tato studia sdílí charakteristiky svého předmětu: performance.' (Bial, 2010, s. 1) Pokud vyloučíme možnost, že se ze strany Biala jedná o ironii, což je

odmítal poskytnout definici dekonstrukce, aby tak neučinil stejnou chybu, jakou vytýkal strukturalistům, pak pojem performance, tak jak se jej snaží obhajovat obor performančních studií, má k strukturalistickým nedostatkům mnohem blíže. Samozřejmě však ani v případě tohoto pojmu nelze tvrdit nic s určitostí. Tak jako nikdo není schopen poskytnout univerzální definici dekonstrukce, tak ani žádnou z možných definic performance nelze považovat za konečnou a obecně platnou." (M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 136.)

68 Jaroslav Vostrý. „Performativita a scénování". Rukopis. 2019, s. 6.

69 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 8–9.

málo pravděpodobné u tohoto typu knihy, navíc vydané prestižním nakladatelstvím akademických spisů, pak takové prohlášení musí čtenáře, jenž obvykle čte knihy proto, aby se něco dozvěděl, odradit od čtení následujících více než tří set stran. Pro nás jsou však Bialova tvrzení zajímavým dokladem hledání a nalézání identity oboru. Zatímco [klíčový hráč na poli performančních sociálních studií] R. Schechner se pokoušel, byť nepříliš úspěšně [v tom se s M. Hlavicou úplně neshodnu], co nejracionálněji charakterizovat obor, Bial od Schechnera přejímá tvrzení, že obor definovat nelze: ‚Jediná definice, která je univerzálně použitelná na obor, je tautologie: performanční studia jsou to, co dělají lidé z oboru performančních studií.' (Bial, 2010, s. 1) Bohužel se autor spokojuje s konstatováním této tautologie a odpověď na nabízející se následnou otázku – Jak se člověk stane člověkem z oboru performančních studií? – čtenář nenalezne. Usoudit z toho lze, že performanční studia sama o sobě ničím nejsou a jsou vždy jen tím, jací lidé je utvářejí. Znamená to tedy, že při pátrání po identitě oboru bychom se měli zajímat zejména o tyto lidi. Bial si je tohoto faktu vědom. Lze si toho povšimnout také na novém nezvyklém spojení ‚lidé z oboru performančních studií'. [Avšak] Schechner [...] hovořil takřka výhradně o oboru..."[70] Pro Biala však samotný obor neexistuje, je jen spojením „lidí z oboru", uzavírá Hlavica.

A ještě dva citáty z textů o metafoře divadla jako nástroji poznávání. Hlavica spíše varovně podotýká: „Performanční studia jsou opravdu, jak tvrdí Schechner, *‚široce otevřená'*, avšak tvrzení je nutno upřesnit dodatkem, že obor je široce otevřený všemu a všem, kteří si osvojí ústřední ideu. Tento obor je souborem lidí, kteří se hlásí k hlavní ideji, tedy že svět je nejlépe (a jedině) možno zkoumat jako performanci, a kteří jako základní pracovní metodu používají pohled na svět jako na performanci. Jakákoli výzkumná práce v tomto oboru je pak aplikací této metody. Rozhodneme-li se tedy například své chování při obhajobě disertační práce zkoumat jako performanci, pak také svým výzkumem potvrdíme i oprávněnost této metody."[71] A návazně se hodí hned další citát (již ne z pera M. Hlavici, ale z mého textu *Divadlo nebo život!*), protože začíná

70 M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 71–72. Hlavicou využitý text Bialův viz: Henry Bial (ed.). *The Performance Studies Reader*. London: Routledge, 2010.

71 M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 63.

odkazovat k tématu performativní pedagogiky: „[Dovedu si ale] docela dobře představit, že obhajobu disertační práce budu (coby osoba zabývající se mj. pedagogikou) analyzovat jako performanci, neboť – při vší definiční problematičnosti tohoto pojmu – performancí obvykle skutečně je a výzkum performativity obhajob je jistě možný. Ostatně, tím spíše, že tu obvykle neperformuje jen disertant, ale zhusta i členové komise, z nichž mnozí opět (jak vím z letité zkušenosti, koneckonců i se sebou samým) mohou být ve svých promluvách motivováni snahou předvést se druhým akademikům, strukturovat během odborné rozpravy ‚klovací pořádek' podle svých potřeb atd. atd. (ostatně, již samo obsazení různých aktérů do různých rolí v komisi bývá interpretabilní ve vztahu k příběhu, kterýž se má při obhajobě odehrát, a k tématu za příběhem stojícímu...)."[72]

72 A když jsem čas od času předsedal doktorským obhajobám, pro odlehčení atmosféry jsem někdy vedl celý proces právě jako soubor na sebe navazujících performancí různých „performerů". J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 47–48.

3. Performativní, resp. kritická performativní pedagogika

> „[...] performativní pedagogika: [...] je víc než jen filozofická orientace nebo soubor učebních praktik. Je to způsob situování sebe sama ve vztazích ke studentům, kolegům, institucionální politice a tradicím, pod jejichž vlivem všichni pracujeme. Vědci z oboru performančních studií definují sami sebe jako ‚vtělující výzkumníky': [ve hře tu je] naslouchání, pozorování, reflektování, teoretizace, interpretace a reprezentace lidské komunikace prostřednictvím média vlastních i cizích vtělených zkušeností."[73]

V této kapitole se budeme věnovat následujícím tématům: ● performativní pedagogika obecně; ● (kritická) performativní pedagogika v pojetí Elyse L. Pineauové; ● první stručné shrnutí této kapitoly; ● tři průhledy do praxe (kritické) performativní pedagogiky; ● vyučování jako drama / poněkud jiný akcent a úhel pohledu; ● poznámka na téma „KPP téměř dnes..."; ● druhé stručné shrnutí této kapitoly.

73 Elyse L. Pineau. „Performance Studies Across the Curriculum: Problems, Possibilities, and Projections". In: Sheron J. Dailey (ed.). *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*. Annandale (VA): National Communication Association, 1998, s. 130.

3.1 Performativní pedagogika obecně

Jednou – a jeví se, že ne nevýznamnou – aplikační oblastí „performative social studies" (PSS) je tzv. performativní pedagogika (PP), resp. kritická performativní pedagogika (KPP).[74] Zvažoval jsem sice v této kapitole oddělení PP a KPP, ale ukázalo se, že bude jednodušší nechat obě sousloví volně prolnout. Současně ale nutno dodat, že lze narazit i na jistá rozlišení. Např. Ross Louis[75] vidí na jedné straně performativní pedagogiku a na druhé straně její, byť ne nevyhnutelné, propojení s kritickou pedagogikou a ptá se např. „Co je performativní pedagogika? A kdy se může stát kritickou?".

Podobně jako v případě PSS se nejprve opřu o souhrnné výklady k vývoji (K)PP a do nich pak budu vkládat názory, teze, definice či postuláty osobností, které autoři přehledových studií exponují jako klíčové. Samozřejmě nalézáme výklady týkající se vztahu PSS a PP. Např. zmíněný Louis považuje PP za „vedlejší produkt PSS". Podobně jako PSS je PP rovněž široce rozprostraněná a vzdoruje onomu zmíněnému „do--definování": „Performativní pedagogika musí ponechat hranice otevřené definování performance v oblasti vzdělávání a vyhnout se pevnému ohraničení, ale musí specifika použití tohoto pojmu odůvodnit."[76] Do PP se z PSS přelévají i akcenty na tělo (jako na nezbytný prostředek učení i jako na nositele znaků příslušné kultury v širokém slova smyslu), na učení „děláním" (tedy i na metody performativní povahy), na vyrovnanou důležitost procesu stejně jako výsledku, společenskou kritičnost (vč. kritické kognice), ale i na primární pohled na edukaci skrze metaforu performance nebo akcent na emocionální stránku jednání.[77]

74 Poznámka k překladu: Na rozdíl od části o performančních studiích zde volím adjektivum „performativní". Rozdíly mezi těmito dvěma adjektivy prakticky nelze v místních zdrojích dohledat. Konzultace s M. Hlavicou (viz literatura) mne ale odkázala k tomu, jak se jazykovědci staví ke koncovkám -ční a -tivní (viz odkaz, s nímž pracoval při psaní svého textu sám M. H. – https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=753). Podobně mínila i A. Koubová (viz *Terény performance*). A podle toho zůstávám na použití obou překladů (zde: performativní).

75 R. M. Louis. *Critical Performative Pedagogy,* s. 99–100.

76 *Tamtéž*, s. 106–107.

77 *Tamtéž*, s. 110–116.

Alexander Paez[78] pak specifikuje kritickou pedagogiku. Tu podle něj reprezentuje prvotně Paulo Freire[79] a jeho pedagogika utlačovaných vyrůstající z práce s negramotnými brazilskými rolníky. Freirovi šlo především o to, aby jeho „pedagogika" učinila „klienty" schopnými rozhodovat o vlastním osudu. Nešlo ale o pouhé „trivium"[80], šlo o de facto socio-politické vzdělání, umožňující lidem ovlivňovat věci veřejné (volby apod.) s vhledem. Freirovy myšlenky současně odkazují k jisté zkostnatělosti stávající pedagogiky, která vskutku takový společensky angažovaný úkol neplnila. Paez tu připomíná i Henryho Girouxe: „Školní kultura je vskutku bojištěm, na němž se definují významy, vzniká legitimita znalostí a budoucnost se někdy vytváří a jindy ničí. Škola je místo ideologického a kulturního boje," přičemž dodává, že se tu hraje hlavně o výhody bílých a bohatých.[81] I Louis (s odkazem na Pineauovou) neopomíná uvést, že „pedagogika je, obecně řečeno, ideologický projekt" a „vyučování je ideologická praxe".[82]

Vraťme se ale ještě k Paezovi. Pro něj je zřetelně důležitá myšlenka opět odvozovaná nejen od Freira, ale též od K. Burka (ano, toho, kterého známe z „dramatismu"). Jde o závislost edukace na textech – učebnicích či knihách obecně, testech, na vlastních textech od žáků požadovaných v procesu vzdělávání apod. „Textualismus" je chápán jako „akademická" kultura fixující (s velkým přeskokem přes nuance a s nadsázkou řečeno) dobový útlak. Kritici tu vnímají – dnešní terminologií řečeno – absenci konstruktivismu v učení[83] a vedení ke kritickému myšlení. Výzva zní: Pracuj metodami překračujícími textualitu. Burke pár desítek let předtím poznamenal: „Písemný záznam je obvykle fragmentem výrazu – psané slovo vynechává všechny výmluvné významy gesta a tonality [...]" (cituje

78 Akademik působící v oboru verbální komunikace (American River College Sacramento).

79 Klíčový spis: *Pedagogika utlačovaných* (1972, česky 2022).

80 Čtení, psaní, počty.

81 Alexander Paez. *Performance Pedagogy: Utilizing Alternative Methods in the Classroom* [online]. Thesis. Stockton: University of the Pacific, 2018, s. 22. Dostupné z: https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/2982.
Cituje z: Henry A. Giroux. „Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse". *Educational Theory*. 1984, roč. 34, č. 2, s. 133.

82 R. M. Louis. *Critical Performative Pedagogy*, s. 7, 16.

83 Pedagogický konstruktivismus předpokládá učení, v němž žák aktivně konstruuje své poznání. Nepřebírá tedy prefabrikáty předkládané učitelem, ale je učitelem „koučován" s využitím metod vyvolávajících jeho vlastní postupy k poznávání a porozumění poznanému. Viz např. kontrast žákovského skupinového heuristického učení a učitelovy přednášky.

Paez[84]). A upozorňuje, že při učení jen s oporou o texty zcela chybí situační kontexty.

Jiný z významnějších teoretiků zabývajících se kritičností pedagogiky a performativitou, P. McLaren,[85] pak (mimo jiné!) uvádí (alespoň pro mne zajímavou) dvojici jevů, která spojuje kritičnost s vtělováním:

— enfleshment:[86] tělové návyky, které si průběžně osvojujeme a které symbolizují v konečném důsledku rysy dané kultury (např. běžně vyžadovaný – i přes jeho deefektivizující potenciál – „návyk nepohybu" při vyučování); tělo má tedy osvojenu znalost socio-historického kontextu a společenské pozice;

— refleshment jako schopnost těla transformovat své návyky prostřednictvím kritického myšlení a kriticky orientovaného performativního učení.[87]

Tyto ideje a přístupy a snaha opřít o ně vzdělání vedoucí – jako za časů Freirových – *ke změně jednání lidí* tedy definují ono adjektivum „kritická", spojované se souslovím „performativní pedagogika".

McLarena opakovaně zmiňují Nathan Stucky a Cynthia Wimmerová v úvodu ke kolektivní monografii *Teaching Performance Studies* (Vyučování performančních studií).[88] Nemluví ale o performativní pedagogice, nýbrž o „performance studies pedagogy" (pedagogice performančních studií) a ukazují, co ji podle jejich vidění spojuje s PSS a s tím, co je předmětem bádání PSS: vtělování, etnografie a hra. Právě ve výkladu o vtělování (embodiment) se opírají o McLarena a Pineauovou. Pokud jde o vztah pedagogiky a etnografie, a to zejm. jako výzkumného přístupu, vidí ho v přítomnosti performativity (a jejího možného zkoumání) v obou

84 A. Paez. *Performance Pedagogy*, s. 21 cituje: Kenneth Burke. *A Rhetoric of Motives*. Berkeley: University of California Press, 1950/1969, s. 241.

85 Peter McLaren (Chapman University, California) sledoval a pečlivě studoval vyučování jako rituální performanci, viz: *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge, 1986. (O tématu též dále: Ondrej Kaščák. „Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi". *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 2, s. 38–52.)

86 V podstatě jde o pojem ze slovníku teologie, který značí „inkarnaci" – vtělení.

87 David J. Elliott. „Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy" [online]. *Action, Criticism & Theory for Music Education*. 2007, roč. 6, č. 1 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_1.pdf

88 Nathan Stucky – Cynthia Wimmer (eds.). *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.

„oborech“. Hra pak upozorňuje na takové rysy této pedagogiky jako experimentování, zkoumání a humor.[89]

Popisování vztahu PSS a PP, resp. (K)PP, pojďme uzavřít s Monicou Prendergastovou.[90] Tématu PP na pozadí PSS se věnuje proto, že seznává, kterak snadno se užívá metafora divadla pro vyučování: za(u)jaté „publikum“, učitel na scéně vpředu, zapojuje, osvěcuje, vypráví. Takový pohled jí připadá zúžený a hodlá zkoumat, jak se dá vyučování nahlížet skrze fenomén performance šířeji. Současně ale upozorňuje i na riziko – pokud jí dobře rozumím – opačné. Totiž na „over-generalization“ pojmu performance tak, že de facto splyne s pojmem kultura a hrozí mu tak, že ztratí svou sílu. Její úvahy pak vyúsťují do závěru, že by nebylo ideální sledovat v rámci KPP jen sociopolitické aspekty. Pojem i jev performance vidí v tematice oborů, jako je lingvistika, antropologie, politika i umění, a omezení šíře chápání by považovala za oslabení interdisciplinárních i metaforických potenciálů performance. Na konci své studie pak píše: „Metaforická [teacher as performer] chápání pedagogiky nabízejí začátky nových způsobů, jak vnímat výuku více jako umělecký proces s kulturní účinností. [...] Učitelé musí být podporováni v tom, aby se ve výuce považovali i za umělce interpretující kurikulum, i za kritické interaktivní diváky svých studentů.“[91]

Prendergastová zkoumala východiska (K)PP v PSS prostřednictvím obecných přínosů jejich některých představitelů.[92] Podívejme se na zajímavý závěr, který činí. Připomíná, že reprezentanti oboru vidí performance v zábavě, vzdělávání, léčení, rituálech, sociálním chování, společenských konfliktech, objevování se a mizení, v ryzí přítomnosti, v „restored“ chování, transformaci, potěšení, v touze, způsobech vnímání, efektivitě a výzvách. A to vše, podle autorky, nabízí možné metafory učitele:

Učitel jako: ● umělec, ● inovátor, ● rozvraceč, ● hybatel procesů, ● kritik, ● liminalitní průvodce[93], ● bavič, ● hegemonický vládce,

89 *Tamtéž*, s. 2–5.

90 Monica Prendergast – University of British Columbia, Canada, práce: „Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy“. *International Journal of Education & the Arts*. 2008, roč. 9, č. 2, s. 2–19.

91 *Tamtéž*, s. 17.

92 Ch. Garoiana, J. McKenzieho, P. McLarena, R. Keitha Sawyera, R. Schechnera a B. Statese.

93 Bavič, vládce a liminalitní služebník jsou tři klíčové role podle McLarena. Podle McLarenova vysvětlení však volím pracovně překlad „liminalitní průvodce“: Učitel i studenti se ocitnou (byť ne zcela často) ve stavu de facto podobném Csikszentmihalyiho stavu flow. Dochází

● výkonný umělec, ● přestupník, ● narušitel, ● „vtělovač“, ● společensko-politický vyjednavač, ● tvůrce/kritik performancí, ● kulturní mediátor, ● improvizátor, ● spolupracovník.

A odtud jí vyvěrají otázky – dvě z nich považuji za podstatné: Jak se tyto různé „výrazy performativity“ projevují v pedagogických činnostech? Jaké metafory jsou více či méně znepokojující nebo náročnější než ostatní?

k autentickému učení, student se tu dotýká významů důležitých pro jeho život, hranice mezi kantorem a studentem se při poznávání věcí stírají, učitel se pohybuje mezi „udržováním zvyků“ a „kulturním provokováním“, je jakýsi „parašaman“. Je tu prostor i pro vymykání se systémovosti a pro antisystémovost. Liminální služebník je rovněž „pedagogický surrealista“, který má nejblíže k úkolům té performativní pedagogiky, která si říká „kritická“. Asi není s podivem, že McLaren tu uvádí příklady právě takové liminality ve výuce náboženství – viz P. McLaren. *Schooling as a Ritual Performance*, s. 114n. Adjektivum „liminální“ je „vypůjčeno“ (ale nikoliv primárně McLarenem) od V. Turnera (užívá jej v souvislosti s výzkumem rituálů). Pojem liminalita označuje stav přechodu mezi „něčím a něčím“. Stav, kdy jsme se již oddělili např. od aktuálního sociálního statusu, ale ještě jsme nenabyli jiného. Nebo stav, kdy rozrušíme své běžné vnímání světa (atd.), ale ještě jsme nezačali používat jinou/novou kognitivní strukturu. Ve stavu liminality se uvolní normální limity myšlení, porozumění sobě samému a chování a otevře se cesta ke změně. Ještě terminologická poznámka: McLaren v případě služebníka užívá přívlastek „liminal“. Zde ale užívám „liminalitní“. Příslušné substantivum = liminalita; adjektivum = liminální, ale sporadicky i liminalitní. V češtině se citem raději držím adjektiva „liminalitní“. Učitel coby „liminální“ by se mi jevil jako sám v situaci „přechodu“ (jako „liminální bytost“ – Turner), leč on je spíše „liminalitním“, tedy tím, kdo operuje na poli liminality. (Koncept „liminal beings“ použil Turner v textu Victor Turner. „Liminality and Communitas“. In: Týž (ed.). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure.* New York: Cornell University Press, 1969, s. 95.)

3.2 (kritická) Performativní pedagogika v pojetí E. L. Pineauové

Směřujme nyní od obecnějšího k „určité“ definici a „určitému“ pojetí performativní pedagogiky. Autorů, v nichž si lze číst, je vícero. Jen např. jedna z knih, kolektivní monografie *Performance Theories in Education* (Performanční teorie ve výchově a vzdělávání),[94] je tvořena texty dvanácti autorů. Víme však již též, že je na každém, kdo se na tomto poli pohybuje, aby si vybral, aby pojmenoval a aby zdůvodnil. Udělám to též.

Obracím pozornost k jedné zhusta citované odbornici v oboru PP, k E. L. Pineauové, bývalé docentce komunikačních studií.[95] Důvody jsou nasnadě. Když jsem před mnoha roky zpracoval téma „Je učitel herec?“, narazil jsem „ex post“ na její texty a k mému potěšení jsme se shodli v tom, že učitel hercem není. Svými cestami jsme došli k tomu, že aplikaci metafory divadla či performance v úvahách o edukaci a v jejím výzkumu nelze opřít jen o jednoduchou metaforu, v jejímž centru stojí učitel jako „actor“. Samozřejmě, shoda byla/je dílčí. Oba jsme vycházeli z využití metafory v neformálních či laických diskurzech. U nás jsem však vycházel z toho, že metafora učitele coby herce nebyla předmětem odborného zkoumání, a bylo tedy výzvou ji prověřit s použitím scénologické metodologie. Pineauová odvozovala další úvahy od názoru, že formální vzdělávání v USA je v dané době konstruováno analogicky k modelu technologické, průmyslové a korporátně byrokratické společnosti. A tedy i od utilitárního pohledu na učitele jako „částečně kvalifikovaného technika“ a návazně od kritiky tohoto úhlu pohledu.[96] Druhý důvod pak spočívá v tom, že oba preferujeme spojení výzkumu a vyučování v podobě performativních aktů, které konají ve výuce na VŠ sami studenti.

94 Bryant K. Alexander – Gary L. Anderson – Bernardo P. Gallegos (eds.). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Mahwah (NJ): L. Erlbaum, 2005.

95 Působila na univerzitě v Carbondale (Illinois). Mimochodem, právě vyučující komunikačních oborů měli k performativní pedagogice z pochopitelných příčin blízko, což mohu potvrdit i z vlastní zkušenosti.

96 Elyse L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“. *American Educational Research Journal*. 1994, roč. 3, č. 1, s. 3–25; resp. Elyse L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“. In: B. K. Alexander et al. *Performance Theories in Education*, s. 15–40.

Pineauová pracovala na fakultě s „microteachingem“[97], já s celými ukázkovými/cvičnými lekcemi.

Pojďme ale zpět k onomu zmíněnému kontextu, v němž se rodila performativní pedagogika E. Pineauové. Víme již, že na přelomu 80. a 90. let 20. stol. se začaly více prolínat nauky performanční s naukami pedagogickými. Teoretická zázemí (K)PP vidí Pineauová v tradici Freirovy kritické pedagogiky, v edukační poetice Maxine Greenové a epistemologii vtělování hlásané performančními sociálními naukami.[98] Performance se začala objevovat v pedagogické literatuře jako metafora ve vztahu ke komunikaci ve vyučování, ve vztahu k scénickým typům metod a samozřejmě jako prostředek analogizace učitele a herce či umělce. A to vše v kontextu, kdy mnozí odborníci začali deklarovat, že je potřebná reforma vzdělávání. Pineauová se domnívala, že problém spojení performance a pedagogiky spočívá především ve zmíněných zjednodušených aplikacích metafory „učitel = herec“. Ráda by ji nahlédla spíše jako generativní[99] a explanatorní metaforu pro pedagogický výzkum, jako široce založené východisko pro teorii pedagogiky a též metodu pro praxi edukace. Tedy nejen jako jednoduchou analogii ignorující mnohodimenzionální a interdisciplinární podstatu jevu „performance“. Body prolnutí pedagogiky a PSS vidí v tématech narativů ve vyučování, metafor užívaných učiteli, kinestetického učení a kritické pedagogiky.[100]

Nejprve se pouští do kritiky metafor typu „učitel jako herec“ a „učitel jako umělec“. „Metafora herce“ stojí na jisté podobnosti edukační a divadelní praxe, na „actor-centered“ principu – principu herce jsoucího centrem všeho dění. A též na využití prvků herectví v energizovaném prezentačním stylu učitelova chování. „Uč, jako bys byl herec!“ zní apel. Jenže právě toto pojetí učitele činí z žactva beztvarou masu a brání edukační interakci. Nutno však poznamenat, že Pineauová dítě s vaničkou nevylévá a přiznává, že prvky herecké přípravy, resp. osvojení performančních

97 Obvykle krátké výukové segmenty, v nichž si studenti učitelství sami prakticky zkoušejí profesní dovednosti.

98 Elyse L. Pineau. „Teaching as Performance“ [online]. Abstrakt ke kurzu v zimním semestru. Bristol: University of Bristol, 2011 [cit. 14. 8. 2023]. Dostupné z: http://www.bris.ac.uk/education/events/2011/pineau-abstract.pdf.

99 Výraz generativní, soudě podle analogií jeho užití v lingvistice, zřejmě značí, že tyto metafory mají potenciál „generovat“ složitější vztahové porozumění a výklady.

100 E. L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“ (1994), s. 6.

technik, se mohou hodit (třeba vyprávěcí dovednosti nebo práce s humorem). Pokud ale bude toto pojetí performativity ústředním principem edukace, povede k pasivizaci žáků.

Koncept „učitele jako umělce" vychází z jiných premis. Pineauová se opírá o Deweyova mínění týkající se estetické zkušenosti ve výuce a zaměření na rozvoj spontánní kreativity, imaginativnosti a sensibility. Jako divadlu blízké zmiňuje teorie a experimenty Louise Rubina,[101] který spatřoval styčné body divadla a edukace v mnoha položkách: pomíjivost aktu představení a výuky, intelektuální rozměr, interaktivita spojená s časovou organizací a napětím, učitel i herec jako kritičtí interpreti podněcující svou vnitřní živostí žáka k myšlení a jednání. Problém byl podle Pineauové ale v tom, že důkladné divadelní školení poskytnuté kantorům nenastolilo v jejich třídách uměním inspirované učení ve smyslu výše uvedeném. Efekt mělo opět zejm. v rozšíření rejstříku jejich komunikačního chování. A ani koncept učitele coby bytosti při výkonu nevědomé a intuitivně jednající se Pineauové nezamlouvá. Chce tedy přinést koncepci vlastní. K tomu ale potřebuje pracovat s různými tématy PSS.

Vychází z úvah teoretiků formujících PSS v 80. letech (Dwight Conquergood, Ronald Pelias a James VanOosting)[102] a z toho, že dochází ke změně vnímání performance jako již nejen tradičně divadelně chápané události, nýbrž i jako klíčového hybatele lidské praxe – navíc praxe umožňující zkoumat skrze expresi člověka i performativitu samu. Pozornost se tu přesouvá od zkoumání „produktu" ke zkoumání „procesu". Pro Pineauovou je tento posun základnou pro chápání edukace jako performativní praxe. Není pro ni už otázkou, zda edukace = performance, či ne. Spíše ji zajímá, nakolik lze edukační jevy zkoumat metodou performativního výzkumu, jak lze obohatit používání performance v pedagogice výdobytky výzkumů PSS, jaké rysy performativity můžeme hledat na edukačních polích a jak v edukaci prověřovat možnosti a limity použití metafory divadla.

Obrací se dále ke Conquergoodově snaze ukotvit performanční studia (na konci 80. let) v pojmech „poetika; hra; proces; moc/síla/potenciál

101 Odkaz na text Louis J. Rubin. *Artistry in Teaching.* New York: Random, 1985.

102 Dwight Conquergood. „Poetics, Play, Process, and Power". *Text and Performance Quarterly.* 1989, roč. 9, č. 1, s. 82–88; Ronald J. Pelias – James VanOosting. „A Paradigm for Performance Studies". *Quarterly Journal of Speech*. 1987, roč. 73, č. 2, s. 219–231.

(power)“ a spojuje je svými koncepty „institucionální příběhy; učitelská metafora; kinestetické učení a kritická pedagogika“.[103] Pojďme s ní tedy dále po základech performativní pedagogiky.

Edukační poetika

Tu Pineauová spojuje de facto s konstruktivistickým přístupem k edukaci.[104] Vychází z toho, že kultura i „self“ jedince není cosi daného, ale – podobně jako scénické fikce – se prostě „vytvářejí“ v interakcích. Poetika edukační performance upřednostňuje kreativní a konstruktivistickou praxi. Tzn. že edukace není pídění se po pravdě, ale permanentní vytváření významů (samozřejmě – v daném sociokulturním a historickém kontextu) a samo vyučování je improvizované drama uprostřed kurikulárního příběhu.[105] Stojí tu proti sobě právě konstruktivismus na straně jedné a pozitivismus na druhé. Smysl performance v edukaci není v podpoře linearity získávání předmětových kompetencí, ale v měnlivém a plynoucím souboru příběhů vč. performancí samých. A „příběh“ neznamená jen to, že kantor vypráví. Pro Pineauovou je sama edukace žitým příběhem. Nezrcadlí svět, ale artikuluje naši zkušenost s ním. A to je kurikulární úvaha.

Pineauová jako učitelka komunikace měla pro práci s příběhem dobré výchozí podmínky. Např. problematika vztahů poznamenaných nedostatkem komunikace se ve výukových simulacích v jejích hodinách otevírala vyprávěním příběhů – osobních zkušeností, které byly nakonec zobecněny do pojmů popisujících problémové faktory a ty byly posléze komparovány s pojmoslovím teorie komunikace. Tak se formovalo kurikulum jejích kurzů.

Jiné téma edukační poetiky tkvělo v metaforách kantorů hovořících o své práci (např. o „rozsévání semen“ atd.). A metafory byly též považovány za významný prvek konstrukce vlastní profesionality učitele. I s tím pracovala výzkumně a ve svých kurzech věnovala pozornost osobním metaforám studentů o jejich vlastním učitelství (zahradník, průvodce, správce). A též jejich projevům v pedagogickém jednání. Odnášeli

103 E. L. Pineau, „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“ (2005), s. 22.

104 Viz představení pedagogického konstruktivismu v poznámce 83.

105 Odkazuje k: Peter McLaren. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman, 1989.

si poznatek, že aktér formuje obecenstvo a žádná performance se nenachází v sociálním vakuu.

Poetika edukační performance odkazuje k estetické dimenzi vyučování a učení, ke kreativním praktikám ve třídě a má zvyšovat efektivitu edukace. Ale provokuje i výzkumné otázky – např.: Jaké jsou důsledky „castingu studentů jako postav" v učitelově příběhu namísto jejich pojetí coby plně v příběhu zainteresovaných aktérů vlastního učení? Jaké konvence (performanční postupy) převládají v třídní performanci? Jak mohou při performanci patrné indikátory chování studentů predikovat další práci s nimi? Co konstituuje artistnost v učitelově práci a jak se to dá výzkumně hodnotit?

Edukační hra

Pineauová vymezuje nejprve východiska a odkazuje ke Conquergoodovi, který vidí performanci propojenou s řadou herních prvků: improvizace, inovace, experiment, rámec, reflexe, aktivizace, ironie, parodie, legrace, klauniáda a karneval.[106] Jiným východiskem k tématu je pro ni Huizingova práce *Homo Ludens* a kniha Glasgow Kosteové *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life* (Dramatická hra v dětství: zkouška na život).[107] Zmiňuje tu též důležité téma performativní pedagogiky, a to kinestetické (tělové) „rozumění" zkušenosti skutečné i nabývané ve fikci. Také hru jako bezpečné prostředí, v němž bez běžných rizik a obav z kárání můžeme volně „konstruovat i dekonstruovat". Performativní hra je holistickým nástrojem vyučování, pracuje s tělem, působí „zevnitř žáka". Studenti užívají sami sebe a své chování jako klíčový a interdisciplinární nástroj učení (Sally Harrison-Pepperová[108]). Hra otevírá témata z různých stran, improvizuje se, volně diskutuje, konstruuje se struktura. Hraní a přítomnost fikce umožňují jakoby „laboratorně" a kriticky otevírat citlivá osobní i sociální, ba i riziková (rasismus, homofobie

106 E. L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor" (1994), s. 27.

107 Johan Huizinga. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav Vácha. Praha: Dauphin, 2000 (1. vydání: 1938 – Haarlem [NLD]; Pineauová pracovala s anglickým vydáním z r. 1955 – Boston); Glasgow V. Koste. *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. Lanham (MD): University Press of America, 1987.

108 Sally Harrison-Pepper. „Dramas of Persuasion: Utilizing Performance in the Classroom". *Journal on Excellence in College Teaching*. 1991, roč. 2, s. 127.

atd.) témata – ostatně, ne nadarmo je tímto principem edukační performativní hra blízká práci v Boalově divadle utlačovaných (zatímco „tradiční konzervativní výuka“ by se práci s „nebezpečnými“ tématy vyhnula nebo by ji hleděla usměrnit ve smyslu norem a tradic). A jsou tu znovu i otázky pro výzkum. Pokud performance vytváří herní prostor pro to, co v životě běžně nejde, můžeme ji považovat za hodnotný nástroj konfrontace s „nebezpečnými“ tématy? Kdo jsou v dnešní pedagogické kultuře „trickstеři“ (trickster – šibal, podvodník, bavič – archetyp performera)[109] a za jakých podmínek mohou prolamovat normy a bořit tabu? Jaká je funkce a jaké možnosti nástrojů demokratické komunikace v edukaci? Jsou tyto postupy široce využitelné?

Edukační proces

Třetí Conquergoodovou kategorií performativního výzkumu je proces. Pineauová tu (skrze citace různých autorů) přechází rychle k výkladu o – souhrnně řečeno – vícečetnosti „já“, k identitě jako ansámblu skutečných i potenciálních jáství rozehrávajících své performance podle toho, v jakém kontextu či v jaké komunitě se člověk právě nachází. A odtud je už jen krůček k výkladu o různých rolích, z nichž se „skládá učitel“, o repertoáru různých „učitelských osob“ využitých v různých situacích, ať již pedagogických (prospěch žáků), nebo administrativních, či manažerských. Přitom nejde jen o flexibilitu, s níž učitel své osoby mění, ale také o jejich provázanost a vzájemné průniky.

Po zmínce o dvojrolovosti akademické profese – učitel + výzkumník – se ale vrací k metodologii a píše o procesu performativního výzkumu. Ten je výrazně orientován na situované poznávání a orientován je též tělově, informace se získávají somatickým prožitkem, je to tělo, které cítí impulzy, rytmy, nuance a kinestetické poruchy lidské komunikace a cítí její estetiku (např. výzkumník-etnograf se fyzicky účastní rituálů zkoumané society atd.). Avšak současně se toto tělové angažmá má spojit s kritickou reflexí poznávání, a tedy i určitým způsobem „intelektualizovat“.

Tady také zmiňuje „historickou“ blízkost této metodologie a učitelské

[109] E. L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“ (2005), s. 27. Odkazuje tu ke Conquergoodovi. Dnes by se zřejmě zajímala o tzv. edutainment (spojení učení/vyučování se zábavou) a o „performance lecture“ („klasický“ výklad, ovšem s prvky performancí spojených s různými uměními – scénické se samozřejmě nabízí prioritně).

přípravy, při níž se zkoušejí učitelské role či se využívá již zmíněného mikrovyučování. Hlavní cíl performativních postupů tu vidí zejména ve zdokonalování komunikačního chování přímo při jeho průběhu (ne tedy např. pouze cestou reflektování videí) a v experimentování s ním. A zmiňuje též performanční chování v učitelských rolích pojmenovaných ve Fenstermacherově a Soltisově typologii – učitel: manažer, facilitátor a pragmatik.[110]

Procesuální pohled nás tedy upozorňuje na vzájemnou propojenost různých rolí „hraných" studenty i učiteli a potřebu celostního zapojení osobnosti (nejen „rozumového") do edukačních procesů. A otázky? Např.: Může performativní příprava pomoci pedagogickým novicům zvládat učitelské role? Které kurikulární oblasti vycházejí vstříc performativně orientovanému vyučování? Jak měřit efekt kinestetických technik? Atd.

Edukační síla

Veškeré performance, estetické, kulturní či běžné v každodenním chování, jsou politicky a historicky situovány. Mají tedy i ideologický rozměr. Podle Conquergooda jsou tudíž nutně i místem střetů názorů, pozic a vidění světa. Výzkumník by se pak měl ptát na řadu otázek s tím souvisejících (např.: Jaká je pozice performancí mezi přizpůsobováním se a odporem? Jaké performanční zdroje mohou sloužit k „prolomení mistrovských scénářů"? Pineauová zde vyvozuje, že vztah mezi edukací a performativními studii by měl vést ke kritické pedagogice směřující k transformaci společnosti. Kritická pedagogika vnímá vzdělávání jako formu kulturní politiky hledící především k zájmům „dominantní třídy" a naopak odhlížející od zájmů jiných tříd či genderu nebo etnika atd. Diskurz tohoto kritického přístupu odvozuje od teorií Frankfurtské školy[111] a hovoří o potřebě změny sociálních pořádků cestou demokratického vzdělávání. S odkazem na McLarena Pineauová znovu připomíná úlohu od mysli neoddělovaného těla („těla studentů se stávají místem střetu, v němž je odpor cestou získávání moci a síly, oslavování

110 U nás vyšlo jako: Gary D. Fenstermacher – Jonas F. Soltis. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. Pineauová trojici uvádí jako executive (manažer), therapist (terapeut) a liberationist (liberál).

111 Dnes již neexistující instituce, která sdružovala v průběhu cca poloviny 20. století sociální vědce zabývající útlakem lidí a možnostmi jeho odstraňování.

radosti a boje proti útlaku v živé historicitě okamžiku konkrétní materiality ve třídě“).[112]

Sama deklaruje užití performance ke kritice edukační praxe jako centrální téma své výuky. Performanční metody – participativní, kinestetické atd. – umožňují učitelům a studentům pracovat s nejrozmanitějšími a četnými zkušenostmi (etnickými, genderovými, transkulturními), zvyšují senzitivitu vůči dalším lidem, zabývají se každodenními performancemi a jejich charakter stírá při práci a při zkouškách scén rozdíly mezi kantory a žáky. Přejí demokratickému partnerství.

A nakonec opět otázky příslušné k tématu – např.: Jaké role a jaká pravidla mají „hrát“ lidé v různých úrovních organizačních struktur? Jak naše těla performují různé „statusy“? Jaké performativní konvence přepisují rozdíly v moci?

V závěru pak znovu Pineauová upozorňuje na performativní pedagogiku jako opozitum tradiční konzervativní edukace a připomíná, že teze „vyučování je performance“ je – spíše než instrument jednoduchého popisu – generativní metaforou pro pedagogický výzkum. A v jiném textu resumuje téma KPP v podobě výzev:

— Myslete na to, že nerovnosti v moci a privilegiích mají fyzický dopad na naše těla, a proto je třeba s nimi fyzicky bojovat prostřednictvím fyzické akce (třída jako jeviště pro učení se změně).

— Rozvíjejte výzkum, který vysvětluje, jak se tělo prezentuje ve třídě, a poskytněte podrobné popisy toho, co člověk vidí a zažívá v průběhu studia.

— Přemýšlejte o tom, co to znamená performativně vyučovat napříč různými předměty a na všech úrovních kurikula (co by se dalo dělat například na velké přednáškové hodině atd.?).[113]

112 E. L. Pineau. „Teaching Is performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“ (2005), s. 18 – cituje z P. McLaren. *Life in Schools*, s. 170.

113 Elyse L. Pineau. „Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education“. In: N. Stucky – C. Wimmer (eds.). *Teaching Performance Studies*, s. 53.

3.3 První stručné shrnutí této kapitoly

Performativní pedagogika ani text E. L. Pineauové dnes již nejsou, podle mého názoru, pro pedagogiku tak aktuální jako v době přelomu tisíciletí a po roce 2000. Tehdy spočíval úkol PP – zjednodušeně řečeno – v pomoci k proměně podoby vyučování od toho, čemu se u nás stále ještě občas říká „tradiční", k tomu, co bylo řečeno výše: ke konstruktivismu, demokratizaci učebně-komunikačních procesů ve třídě, k aktivizaci žáků, k akcentu na tělo ve vyučování i na kreativitu, ba i estetiku a samozřejmě k využití performativních postupů apod. Přívlastek „kritická" pak k tomu dodal úkol identifikovat (s užitím pro tuto koncepci náležitých metod) kulturně-ideologický charakter společnosti a „body nespravedlnosti". A otevírat edukací potenciály pro změnu myšlení a jednání lidí. Nemohu nepřiznat, že při všech sympatiích k performativní pedagogice se mi právě její kritický rozměr jeví jako sice teoreticky důkladně popsaný, ba i takřka filozoficky založený, ale prakticky ne příliš uskutečnitelný... (nebo jsem prostě u teoretiků KPP nenašel tolik konkrétních, „provozních" příkladů, které by mi pomohly k názoru opačnému).[114]

114 Ve 2. polovině 20. stol. bylo cílem mnohých myslitelů sjednotit různé formy politického boje a různé teoretické pohledy na ně. Útlaky se týkaly tříd, etnik, genderu, sexuální orientace atd. Podle Girouxe (Henry Giroux. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992, s. 81) tak byla například kritická pedagogika „politický projekt, který zahrnoval lidské zájmy přesahující partikularistickou politiku jedné třídy, etnika, rasy, pohlaví" (citováno dle David Buckingham. „Critical Pedagogy and Media Education: A Theory in Search of a Practice" [online]. *Academia.edu*. [bez data, cit. 18. 8. 2023], s. 4. Dostupné z: https://www.academia.edu/679695/Critical_pedagogy_and_media_education_a_theory_in_search_of_a_practice [původně vyšlo v: *Journal of Curriculum Studies*. 1996, roč. 28, č. 6, s. 627–650]). A koryfejové jako právě Giroux či McLaren stále častěji (podle dobových zdrojů, které shrnuje Buckingham – *Tamtéž*, s. 9) odmítali řešit otázky týkající se praktických reálií školní docházky, výukové strategie apod. Mezitím kritická pedagogika sama pokročila. Do popředí se dostává např. mediální výchova a „mediální gramotnost". Praktická edukační koncepce KPP ale chybí. Tomu by odpovídal i novodobý akcent na umělecká témata v oblasti performativní pedagogiky a např. na témata riskování v uměleckém vzdělání, rozrušování stabilních poznatkových schémat, hledání hranic mezi tím, co je a co ještě není odklon od požadavku „přesných" odpovědí studentů apod. (viz Lee Campbell. „Rupturing the Contract: Performative Pedagogy, Power Relations and Interruption" [online]. *Spark: UAL Creative Teaching and Learning Journal*. 2018, roč. 3, č. 2, 2018, s. 104–115. Dostupné z: https://sparkjournal.arts.ac.uk/index.php/spark/index). Buckingham píše („Critical Pedagogy and Media Education", s. 9), že diskurz kritické pedagogiky je přeplněný příkazy, co mají učitelé dělat, ale bez návrhů jak. Kritičtí pedagogové nenabízejí ani konkrétní kurikulum, ani

Z mého „vzdáleného“ pozorování PP (roz. čtení textů) jsem spíše dospěl k výkladu, že PP má ve vztahu ke změnám společnosti otevřít jakési vnitřní potenciály žáků jak pro uvědomění a pochopení toho, jaká je společnost, tak – na tomto základě – též potenciály vůle a síly k angažmá při společenské změně. Ale pak už bude jen na nich, jak se s kritickým odkazem této pedagogiky vypořádají. Nejeví se mi, že by jim (K)PP nabízela systematicky instrumenty k „provádění změny“. Nejblíže jsou zřejmě opakovaně citované metody Boalova divadla utlačovaných.[115] Pokud to tak je, neznamená to ale, že se děje chyba. Praxe KPP nemá být workshopem na téma „jak dělat revoluci“. Vede prostě k osobně zaangažovanému porozumění ideologii, útlaku a všem dalším kritiky hodným úkazům, o nichž tu byla řeč.[116] Není ovšem vyloučeno, že si „prameny“, na jejichž základě jsem se přiblížil k tomuto tvrzení, vykládám mylně.

První shrnutí uzavřu ještě jedním resumé. Během let jsem viděl velké množství textů z oboru (K)PP (zdaleka ne všechny jsem využil). Nebylo nesnadné povšimnout si, že texty řešící, co (K)PP je, jsou sice strukturované, ale také v podstatě velmi obecné. Používají abstraktní výklady, konstrukty ne vždy umožňující představit si jasně, co praktického se za nimi skrývá. Ostatně jistou potřebu doplnit často velmi teoretické výklady o praktické reference mají i doboví kolegové zatím citovaných autorů. „V posledních desetiletích psalo několik autorů o potřebě ‚ztělesněné‘ pedagogiky a ‚vtělovaného‘ učení, ale jen málokdo zřejmě překročil rámec teoretického a metaforického zkoumání performancí.“[117] A ještě jednou: „Spíše mám sklon dívat se na věci dobře broušenou čočkou pragmatismu a jednoduše se ptát: ‚A co s tím můžeme vlastně dělat v životě třídy?‘“

formy praxe ve třídě. Zprávy o vyučování kritické pedagogiky nejsou právě nasnadě. Giroux (podle Buckinghama, viz výše) např. praktický přístup výslovně odmítá jako důkaz „redukcionistického fetišismu uctívajícího empirické ověření“. A nakonec sám řeší rozpor mezi kritikou „útlaku“ a vlastní vůdčí kantorskou pozicí ve svých kurzech využíváním skupinové práce studentů.

115 Pro základní orientaci viz např. „Co je to divadlo utlačovaných?“ [online]. *Divadloutlacovanych.cz*. 2015–2023 [cit. 18. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.divadloutlacovanych.cz/.

116 Viz namátkou systémové nerovnosti, kulturní hegemonie a nerovné přístupy ke vzdělávání podle Ruth M. Harman – Kristen French. „Critical Performative Pedagogy: A Feasible Praxis in Teacher Education?“ [online]. *ResearchGate*. 2004 [cit. 10. 8. 2023], s. 14. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/284287567_Critical_performative_pedagogy_A_feasible_praxis_in_teacher_education.

117 Harmanová a Frenchová nicméně v této souvislosti připouští, že právě Pineauová uvádí příklady ze své praxe (*Tamtéž*, s. 14).

táže se na téma aplikací (K)PP jiný akademik.[118] A k témuž se svým způsobem vrátíme i citátem na samém konci, v Závěru. Zde ale tedy pojďme v této věci ještě učinit tři sondy.

118 David W. Worley. „Is Critical Performative Pedagogy Practical?“. In: S. J. Dailey (ed.). *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, s. 136.

3.4 Tři průhledy do praxe (kritické) performativní pedagogiky

— Třikrát tělo a ještě jednou Pineauová

V předchozím výkladu jsme zaznamenali, že PP považuje za jeden ze svých klíčových principů práci s tělem. A to v zásadě v těchto významech: tělo a tělové chování jako soubor znaků identifikujících přináležitost jedince k určité kultuře (v širokém slova smyslu); tělo jako nástroj sebepoznání a sebezdokonalení; tělo jako prostředek jiného (ne běžně rozšířeného) postupu konceptualizace vědění. Právě tělu věnuje Pineauová specifickou pozornost. Opět připomíná McLarena a „enfleshment" a „embodiment". A dále – ve vztahu k teorii performativní pedagogiky – tematizuje tělo trojím způsobem:

1. Teorie „ideologického těla" poskytuje generativní metaforu pro kritiku toho, jak školy reprodukují gender, etnický původ a „ekonomickou" nespravedlnost. Tělo jako metafora zahrnující (konotující) všechny sociální faktory, které mohou mít vliv na způsoby fyzické zkušenosti a exprese. Třída se stává scénou pro cvičení proměny sebe i společnosti.
2. Z toho vyplývá podrobná analýza „etnografického těla", která nabízí systematickou, mikroanalytickou metodu pro identifikaci a teoretizaci konvencí, kterými se studenti řídí a učitelské role jsou jimi konstruovány. „Performančně senzitivní etnograf" zkoumá v těsném kontaktu se zkoumanými. Všímá si všemožných jemných nuancí v interakcích, vč. takových, jako jsou nonverbální či paralingvistické znaky v chování. Zkoumá, jak „jsou socio-symbolické síly [ve třídě] kinesteticky reprezentovány a komunikativně vyjednávány".[119]
3. Nakonec zkoumá „performující tělo" a přináší repertoár strategií pro kurikulum a takovou výuku ve třídě, která může vzbudit aktivní a kritickou účast studentů ve výuce i mimo ni.[120]

119 E. L. Pineau. „Critical Performative Pedagogy: Fleshing out the Politics of Liberatory Education", s. 47.
120 *Tamtéž*, s. 42.

Jak opakovaně deklaruji, předmětem mého zájmu není ani tak kritická či antropologická dimenze PP, ale zejména ta skutečně edukačně-performanční. Obrátím se přímo k tomu, co říká autorka o problematice performujícího těla.[121] Jde tu o změnu od „body-on-display" (což reprezentují demonstrační postupy, veřejné proslovy, prezentace atd.) k „body as a medium for learning" (tělo jako prostředek učení).[122] To překračuje hranice přímo performativních postupů a zahrnuje de facto angažmá těla při učení v celém čase jeho trvání, nejen tedy na jeho konci (prezentace práce). Jde o akcent na kinestetické učení vůbec.

Dostáváme se tu prakticky k jednomu typu zážitkovosti. Pineauová žádá posun od těla, které je „zobrazením/displejem", k tělu jako prostředku učení. Jde o navození zkušenosti jak skutečné, tak v rámci fikce, o smyslové vědomí a kinestetické zapojení žáka při učení. Jde o učení praxí, které může zahrnovat jakýkoli zážitkový přístup založený na tom, že s obsahem se studenti musejí vypořádávat i s použitím těla. Akcentuje prioritu procesu nad produktem (to je prakticky shodné se základním postulátem současné „školní" dramatické výchovy). Zmiňoval jsem již, že Pineauová nevidí užití takových postupů v hodině jen jako „něco na závěr". Tělo jako nástroj učení pak Pineauová specifikuje výčtem metodických principů, které by ve výuce měla PP používat. Hovoří o „zkušenostním učení". Kooperativní skupiny jako forma a metody: autobiografické vyprávění, taneční choreografie, performance a instalace, debaty „na scéně" (cosi jako „panely"), reklamní kampaně, skupinové diskuse, hudební kompozice a literární performance.

Dále pak směřuje k jednomu z výše uvedených „cílů", totiž k tělovému sebe-uvědomování a zdokonalování (kinestezie obecně) a současně k poznávání a chápání druhých (performančním) vstupem do jejich těl. Příklad, který dává, může být úsměvný. Nicméně připomeňme si, že jsme v „kritické" pedagogice a rovněž to, že jedním z pilířů performančních studií byla témata genderu či feminismu. Workshop se studenty vyrostl z literárního textu týkajícího se ženských ňader. Účastníci workshopu si oblékli podprsenky vyplněné rýží a věnovali se běžný úkonům. Zejména studenti-muži byli překvapeni, jak komplikované to může v řadě případů být. V následující reflexi Pineauová vedla studenty k obecnějšímu

121 *Tamtéž*, s. 49n.

122 *Tamtéž, s.* 50, ale též E. L. Pineau. „Performance Studies Across the Curriculum", s. 132.

vnímání problematiky ženského poprsí v kontextu patriarchální společnosti. Pokud tedy příkladu dobře rozumím, jednalo se prakticky o simulační hru sociodramatického typu.

— Opět třikrát tělo a Ruth M. Harmanová a Kristen Frenchová

Harmanová a Frenchová[123] jednak procházely různými workshopy jako účastnice, jednak je vedly (např. v rámci přípravy učitelů) a věnovaly přitom pozornost tématu embodimentu a enfleshmentu jako vtělené zkušenosti širší (socio-historické) povahy. Performativní postupy staví do opozice k tradičním metodikám. Participativní a dialogický potenciál postupů KPP vidí v přehrávání našich každodenních způsobů a praktik v improvizovaných scénách. Ty vnímají také jako vstupy do uměleckého učení apod. Inspirací jim byla mj. filozofie estetické výchovy M. Greenové,[124] která viděla (jak již víme) v uměleckých prvcích edukace příležitost vytěžit z estetického vnímání a kreativity různé vklady pro porozumění i neuměleckému světu. Harmanová a její kolegyně vidí v herním jednání studentů i jejich reprezentace sociálních konstruktů etnicity, třídy, genderu atd. Hra a imaginace jsou klíčové. Dále pracují se třemi (vypůjčenými) tělovými tématy: body-to-text (porozumění otázkám sociální spravedlnosti), body-to-body (práce s vlastním tělem), body-to-world (obecné otázky tématu).

Pro zkrácení výkladu nyní ke konkrétním postupům. Využívají běžného hraní rolí, např. scény týkající se toho, jak může mentor (role) jiného člověka (role) dostat z „depresivního" prožívání. V zásadě se rýsují dva směry řešení, které si ve scénkách hráči sami volí a které jsou pak předmětem reflexe: jedna cesta je „řečmi/radami", druhá aktivizací „klienta" úkony „umělecko-fyzickými"; vše je podrobeno reflexi směřující k výhodám aktivního přístupu. Dále autorky hlásí opakovaně využití základních tréninkových technik uváděných A. Boalem v *Games for Actors and Nonactors*[125] (Hry pro herce i neherce) a používaných v divadle-fóru – např.

123 R. M. Harman – K. French. „Critical Performative Pedagogy: A Feasible Praxis in Teacher Education?".

124 Viz např. „Aesthetic Experience" [online]. *The Maxine Greene Institute*. 2014 [cit. 18. 9. 2023]. Dostupné z: https://maxinegreene.org/conversations/with-works-of-art/greene-works/aesthetic-experience 2023 (výňatek z textu: Maxine Green. *Variations on a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press, 2001).

125 Augusto Boal. *Games for actors and nonactors*. London: Routledge, 2004.

živé obrazy, improvizace i přímo participativní postupy „fóra“. V dalších postupech se orientují na prozkoumávání vícečetnosti já (varianty vlastní identity – opět v improvizacích) a na emocionalizaci učení hraním všednodenních situací. A samozřejmě vždy následuje reflexe.

— Třikrát něco jiného než jen tělo a David W. Worley

Worley identifikoval tři praktické principy KPP použitelné v práci se třídou.[126] Zde je jeho triáda:

1. *Vtělované učení*. Na rozdíl od běžného verbálního učení vede tento princip k pohybu, k hraní témat, k aplikacím konceptů prostřednictvím akce a interakce. Učení tu podle něj není „kognitivní akumulace“ replikování názorů ostatních, ale doplnění nových perspektiv prostřednictvím tělesných akcí podněcujících afektivní a behaviorální učení, ovšem i spolu s učením kognitivním. Např. se studenti pohybují po místnosti a hrají tolik různých forem pozdravů „nazdar“ a „sbohem“, na kolik si vzpomenou. Než chování vysvětlovat spíše je hrát (má vlastní formální a kulturní kvalitu). Nebo: Simulace poradní skupiny studentů pomáhající správě univerzity řešit problémy s „neakademickou nečestností“ (studenta).

   Dále se ale už s autorem odkloníme přímo od postupů performativní pedagogiky, byť ne od smyslu celé této pedagogické tendence. Připomeňme si, že autor nehledá metodiku, ale uvažuje nad tím, co je z KPP použitelné v životě třídy.
2. *Vyjednaná autorita*. Učitelé běžně usilují o autoritu ve složitých podmínkách (kdy se žáci právě autoritě brání) často autoritativními postupy. Tady se ale učitel snaží autoritu a odpovědnost týkající se výsledku práce sdílet se studenty. Nejde tu výhradně o performativní postupy, jde o to, že studenti si mohou volit, jak se budou vědění zmocňovat, a v tom sdílejí s učitelem odpovědnost.
3. *„Politizovaná“ (demokratizovaná) třída*. Opět se akcentuje kritický aspekt. Spočívá v tom, že studenti si přinášejí do třídy každý

126 A to na základě svých zkušeností s touto pedagogikou. Byl účastníkem kurzu E. Pineauové *Teaching as Perfomance* (Vyučování jako performance) a posléze sám vyučoval komunikaci (viz D. Worley. „Is Critical Performative Pedagogy Practical?“, s. 136–40).

příslušnost k určité kultuře v širším slova smyslu, avšak víceméně „skrytě“ – není to předmět otevřených komunikací. A právě o to jde – kritický přístup se snaží toto „skryté kurikulum“ vynášet na světlo. Jde o „primaritu studentovy zkušenosti“ (odkazuje na Pineauovou). A jako učení (připomínám – učí komunikaci) nabízí otevírat kontroverzní témata ve výuce rétoriky, a to se zřetelem k publiku, použitelným důkazům a formátu/typu prezentace.

3.5 Vyučování jako drama – poněkud jiný akcent a úhel pohledu

Robert J. Starratt, bývalý profesor řízení školství na Boston College, napsal knihu *The Drama of Schooling / The Schooling of Drama* (Drama vzdělávání / vzdělávání jako drama).[127] Stojí za to se u ní zastavit. Autor se (věren své specializaci) odráží od teorie organizací a upozorňuje na to, jak se uvolňuje vazba jejího diskurzu od empirismu a pozitivismu a jazyk se obrací k metaforičnosti a imaginativnosti. Sám přispívá metaforou vzdělávání ve škole (organizaci) coby dramatu.

Jako představitelům performativní pedagogiky ani jemu nejde o jednoduchou metaforu učitele jako herce a „vyučování jako vaudevillu", ale zajímá ho spíše pojetí „vyučování jako zkoušení [rehearse] dramatu". V tom vidí perspektivu vzdělávání, neboť život a společnost vnímá právě jako dramatické.[128]

Ačkoliv se Starratt zabývá „sociálním dramatem", nevychází z Turnerovy teorie téhož. Jeho pojetí např. neoperuje s fázemi dramatického „oblouku".[129] Naopak ke Goffmanovi se hlásí[130] a odkazuje dále na teorie socializace Bergera, Luckmana a Beckera.[131] A již první část textu ukazuje, že v něm půjde jak o „scénické aktivity" či „divadelní metaforu" (pěkně pojednává např. o analogiích mezi prostorem divadelním a školním), tak podstatně i o konstruování sociální reality jednáním, o socializaci a vzdělávání pod vlivem scénářů platných v dané společnosti, o společenském životě a některých jeho událostech jako o sociálním dramatu. Přístup je tedy „dramaturgický", nicméně nejeví se mi, že až tak důsledně

127 Vydal Routledge (London – New York, 2012). Mimochodem, Starratt je též autorem textu *Drama of Leadership* (Drama vedení lidí; Routledge, 1993).

128 A podotýkám, že – podobně jako tito autoři – i Starratt operuje v textu na úrovni poměrně obecné, nebylo tedy vždy snadné porozumět tomu, jak popisované vypadá v praxi.

129 V podstatě koresponduje s mým pojetí dramatičnosti v rámci výkladu dramaticko-performančního konceptu edukace s tím, že ke Starrattovu textu jsem se dostal až poté, co jsem si zformuloval pojetí vlastní.

130 Zejména v tom, že jsme socializováni dramaturgickými konvencemi naší společnosti a že se snažíme jednáním v interakci vytvářet o sobě žádoucí dojem.

131 Peter L. Berger – Thomas Luckman. *The Scocial Construction of Reality.* Garden City: Doubleday Anchor Books, 1967; Ernest Becker. *The Birth and Death of Meaning.* New York: The Free Press, 1971; Ernest Becker. *The Structure of Evil.* New York: The Free Press, 1968.

ve smyslu Goffmanově, nýbrž spíše ve smyslu skutečného užití metafory dramatu[132] či metafory dramaturgie jako činnosti.[133]

Sociální život je svázaný konvencionalizovanými scénáři, pravidly, předpisy atd. Drama je naopak otevřené dění. A dramatické je i napětí mezi sociálními normami a naplněním potřeby sebevyjádření. Základní osvojení scénářů je jistě nezbytné, ale v sociálních situacích je zhusta třeba i improvizace. Sociální drama tedy Starratt vidí jako napětí mezi „individuálním a sociálním". Je téměř ustavičné, byť i naopak: ne vše v životě je dramatické. Důležité životní aktivity ve škole, v práci, ve veřejném angažmá atd. atd. ale takové jsou. A je při nich na nás kladen nárok vyžadující rovněž psychosomatické naladění podobné tomu, jaké potřebují herci (aktivovanost, energizovanost) atd.

Starratt se věnuje též dílčím prvkům, z nichž se skládá jeho metafora. Analogií je řada – např. to, že hraná postava v divadle nebo hraná role v sociálním dramatu je jedna stránka věci a herec – „sociální" hráč – jako skutečný člověk je druhá. Nebo: Herec hraje repliky ze scénáře – dramatického textu, v sociálním dramatu lidé říkají repliky z kulturních scénářů. Tu i tam se pracuje s kostýmy, rekvizitami, prostředím (scénou). Oba typy dramat mají témata a nesou jisté hodnoty. Hovoří se tu i o „divadle na divadle", kterým lze osvětlit některá témata základního dramatu. U Shakespeara jde o část *Hamleta*, v níž kočovní herci sehrají vraždu jeho otce. V sociálním dramatu pak je hrou ve hře např. právě

132 „Dramatičnost jako princip ‚behaviorálně-situační' odkazuje k tomu, že člověk se dostává do složitých situací, které ho nutí, aby je řešil jednáním. Drama je pak uměleckou, literární reflexí těchto, především mezilidských situací. Forma dramatu vyžaduje, aby se ho ujalo divadlo." (J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 11.)

133 „[...] chápu dramaturgii jako tvorbu, ale zároveň i jako zdroj poznání. Jednou částí své podstaty je tudíž založena v umění, druhou v humanitní vědě." (Jan Motal. *Krása ve filmovém dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 9); Hlavním nástrojem dramaturgie je dramaturgická analýza, tj. „[...] odkrývání smyslu díla na základě studia jeho architektury a nástrojů, jimiž tento smysl konstruuje." (*Tamtéž*, s. 40); „Dramaturgie se však v užším slova smyslu zabývá ději, tedy díly, která pojednávají o jednání aktérů v jejich určité vzájemné souvislosti. V tomto smyslu může existovat dramaturgie života [...] Celý lidský život vykazuje dramatickou strukturu a my můžeme pátrat po jeho smyslu. To, co je důležité a významné v lidském životě, ukazuje zároveň na smysl děje, jehož jsme svědky a v němž je toto významné zapojeno." „Musíme se ale vždy ptát: jak tento význam vnímají sami aktéři? Rozumět dějům ve skutečnosti znamená ponořit se do hloubky toho, co se děje, a pokusit se co nejvíce porozumět tomu, jak sami aktéři vnímají jednotlivé prvky tohoto děje. Dialog zde potom znamená otevřenost interpreta – dramaturga – dramatice života, které je svědkem, a opětovnou revizi svých představ o významech, které v ní nachází." (*Tamtéž*, s. 34–35.)

vzdělávání. Starrattovi se jeví, že drama vzdělávání obsahuje dramata probíhající pod jeho povrchem a též drama hraní na život sám. Nakonec hovoří i o analogii hráčů a herců, režisérů, producentů, kritiků a koučů (de facto „korepetitorů", průvodců, trenérů). Zmiňuje rovněž vyloženě „performanční" téma „artificiality" a „autenticity" v běžném mimodivadelním „hraní"/chování.

Škola je místem, kde se dramata dějí, ale drama je také součástí vzdělávání – vzdělávání je dramatické, stejně jako má učit zvládání dramatičnosti. To je prvotní vysvětlení oné pojmové juxtapozice v titulu knihy (místo lomítka vkládá později v textu mezi obě dvojsloví „as" – drama of schooling as schooling of drama). Individuální i sociální život činí dramatickým de facto permanentní vyjednávání o čemkoliv a nezbytnost činit volby (rozhodnutí). Jde o dramata aspirací, tužeb, bojů, voleb, dobrodružství a tvoření. Jde o ustavičné „dialektické" balancování mezi „individuálním" a „sociálním". Nikdy nevíme, jak která naše volba dopadne – přitom právě ono rozhodování je pro nás klíčové a zahrnuje otázky po hodnotách a smyslu. Volby činíme v souladu s tím, co právě víme, jak právě rozumíme. Vytváříme si „světonázor" obsahující určitý konstrukt reality a snažíme se ho uplatnit v sociálním (i individuálním) dramatu, které žijeme. Škola pak usiluje o vytváření rámců takovéhoto našeho rozumění. Jako žáci experimentujeme se scénáři vrůstání do dospělosti a zvládání sociálních dramat v širším smyslu.

Sociální dramata jsou dynamická, nepředvídatelná, vyvíjejí se. Konstrukt světonázoru sloužícího tomu, oč nám jako jednotlivcům jde, vyžaduje, aby vzdělání pro život v podmínkách sociálního dramatu počítalo s dramatickou povahou znalostí i rozumění. Vzdělávání/vyučování je dramatické, protože běžný život jeho aktérů je naplněn ustavičnými výzvami, vítezstvími a prohrami, napětím a řešeními – v debatách, ve vhledu do zákonů termodynamiky, v účasti ve fotbalovém týmu školy, v přistižení při kouření na záchodě, při získávání kamaráda v čase oběda či při závěrečných zkouškách. Vzdělávání je ale dramatické i v hlubším smyslu, protože jeho výsledky mohou být vpravdě kritické jak pro jedince, tak pro celou společnost.[134]

134 Velmi zjednodušeně: Viz např. předpokládatelný vliv absence rozvoje kritického myšlení a psychosociální práce s individualitou každého žáka coby posttotalitních rudimentů školní edukace mezi roky 1948–1989 na neschopnost i neochotu rozpoznat dezinformaci (Agentura

Budoucnost dramatu dané společnosti tedy závisí i na vzdělávání. K tomu je ovšem nutno dodat, že toto vzdělávání probíhá ve formalizovaném systému, kde má žák poměrně přesně předepsanou roli – scénáře formálního vzdělávání vyznávané částí učitelů i rodičů jsou dané a jejich smyslem je „předat" konzervovaný status quo. Pokud je žák odmítá, dostane se do problémů. Nicméně je tu i druhý pohled na edukaci a budoucnost společnosti: Budoucnost není produktem deterministického vzdělávání, jak jsme si již řekli, ale je „tvořením vizí o možnostech."[135] A pohled na vzdělávání jako na drama a připravující pro dramata života je vlastně společensky progresivní změna pohledu na edukaci. „Vzdělávání není dramatické proto, že každý běžný den ve škole je potenciálním zdrojem příběhů pro Hollywood, ale proto, že ‚malé volby', činěné denně žáky pod vlivem toho, co volí při své práci učitelé, profilují volby celoživotní. Tyto volby mají sociální důsledky v tom, jak společnost bude podporovat nebo potlačovat [různé] lidské způsoby zvládání sociálního dramatu. [...] Žáci se svými volbami stávají buď závislými na volbách učitelů, spolužáků, kurikula atd., nebo se rozhodnou volit autonomii a v dramatu se angažovat jako osoba s vlastním názorem. [...] Podobně učitelé mohou být aktivní či pasivní hráči v dramatu. Mohou se držet učebnice nebo mohou témata učit v živém vztahu k současným problémům. [...] ‚Příběh' [jako učivo] mohou učit jako ‚látku z literatury', jako něco pro zábavu a pro případné memorování u zkoušky, nebo ho učit jako verzi lidských dramat. [...] Ředitelé a administrativa pak též patří k dramatu a to, jak je řídí, je vlivné. Mohou to dělat tak, jako by vzdělávání bylo absolutně řízeno přísným scénářem. Nebo ho vnímat jako něco denně se měnícího, kdy toto drama je prostředkem zdokonalování sebevyjádření žáků a porozumění jejich světu, kdy jsou naplněny dramatické potenciály edukace."[136]

Prostřední část Starrattovy knihy se zaobírá dílčími pohledy na různé stránky toho, co bylo právě popsáno. Nemám ambici knihu převyprávět, byť mne jeho pohled na metaforu dramatu zajímá. Nicméně soubor jeho dalších témat bych pro dokreslení jeho přístupu – a připomínám:

STEM v této souvislosti hovořila v roce 2021 až o 2/5 Čechů). Konečným důsledkem této neschopnosti, spojené navíc často s narcistní potřebou dezinformace šířit, je pak evidentní vliv na polarizaci společnosti.

135 R. J. Starratt. *The Drama of Schooling / The Schooling of Drama*, s. 38.

136 *Tamtéž*, s. 38–39.

přístupu odborníka zaměřeného na fungování organizací – předestřel v poznámce.[137]

Sociální drama samozřejmě vstupuje prostřednictvím vzdělavatelů i do školy – jsou v dramatu a drama je v nich.[138] Starratt vidí dva různé

137 Vzdělávání se autor věnuje jako „organizačnímu dramatu" odehrávajícímu se ve scéně instituce, jejím prostoru, za účasti různých aktérů – typů personálu a klientů –, podle vrstev určitých scénářů (tedy i „scénářů uvnitř scénářů" – akademických, byrokratických, osobních, sociálních + ideologických, estetických, etických, epistemologických atd.). Dále jedná o „formování charakteru" žáků jako stránce dramatu vzdělávání, rozvíjení schopnosti sebeexprese a vytváření charakteru (nás jako „postavy"). Ideálně cestou sebereflexe, zacílení, tvořivosti, autenticity atd., a nikoliv podceňováním či manipulacemi s žáky atd. Starratt tu dokonce používá v různých spojeních slova „heroic; heroism" charakterizující „výsledky" vzdělávání v oněch dramatických rámcích hledání a učení se jiným strategiím pro drama života ve společnosti, než jakým učí tradiční vzdělání. Drama vzdělávání spočívá ve formovaní jak člověka, tak „lidí" (lidu, národa, etnika) takovým způsobem, aby dokázali aktivně a efektivně zvládat sociálně-politické konflikty. Dále se Starratt věnuje „reflektivní praxi jako dramatickému uvědomění" (s oporou o teorie Schöna a Argyrise). Hovoří o „responzivním vyučování" jako podobě právě reflektivní praxe (vyučování reagující ve svém průběhu na žáka). Reflexe (vč. pojmenování problému atd.) náleží k dramatu – ať již individuálnímu, či společenskému. Nevynechá samozřejmě ani téma leadershipu a jeho posunu od tradičních, behaviorálně pojímaných témat typu produktivita, human relations, rozhodování atd. směrem k vizím, symbolickým významům, kultuře či transformaci. Nakonec obrací pozornost k hráčům dramatu, koučům (učitelům; průvodcům), režisérům a kritikům. Za jasné „actors" považuje žáky vstřebávající školou předkládané scénáře, a to – řekněme – „po svém", neboť scénáře mnohdy obsahují témata nevztahující se k jejich vlastním životům. Žáci se vlastně stávají – svým vztahováním se ke scénářům zprostředkovaným školou a vytvářením vlastních – hybateli tohoto dramatu. I učitelé jsou aktéry. Přinášejí scénáře, ale nejen ve smyslu „učiva". Dramatičnost nepostrádají ani jejich vztahy se žáky či jejich intervence do životů žáků týkající se též jiných, dalších vztahů (žáka s rodinou atd.). Na rozdíl od žáků konají učitelé řadu aktivit v „zákulisí" (porady, práce na scénářích, plánování...) a monitorují běh školního dramatu. To se odráží i v tom, že jako aktéři vstupují do rolí průvodců („korepetitorů"), režisérů a kritiků. Všichni aktéři jsou součástí „dramatu žití", z nějž přinášejí do dramatu vzdělávání rozmanitosti všeho možného druhu.
V knize dále ukazuje aplikaci svého přístupu při pozorování konkrétních hodin. Rozlišuje kupř., kdy učitel (např. při práci s učivem obsahujícím otevřený „scénář" tématu postavení žen) vystupuje jako režisér (otevírání práce a zadávání úkolů) a kdy jako kouč při různonázorových diskusích mezi improvizujícími aktéry-žáky. Nebo jak střídá při demonstraci chemického pokusu role performera, režiséra, kritika a kouče. A naopak, kdy na žáky přechází role režisérská a jak vstupují do „hry" různé scénáře – ten, který žáci „píší" na základě svých pozorování či ten učebnicový atd. Nicméně v pozorováních jde, alespoň tak tomu rozumím, zejména o prověření a aplikaci observačního a analytického prizmatu, jímž je „drama", a nikoliv např. o nálezy inovací. Takže Starratt upozorňuje, že všechny v jeho knize probírané kategorie jsou sledovatelné, že důležité je i to, co z nich v procesu vyučování naopak viditelné není a co to znamená pro charakter vyučování (když se např. akademický scénář hodiny neprotne s osobními scénáři žáků). A dovozuje, že dění v každé třídě je jedinečné jedinečným „mixem" lidí, tématu, načasování a uspořádání. Také znovu upozorňuje na problém nepropojení cílů a kurikula s reálným životem.

138 R. J. Starratt. *The Drama of Schooling / The Schooling of Drama*, s. 135.

typy dramatu ve vzdělávání. Jeden se zaměřuje na výkon, dovednosti, formality vzdělávání, testy atd. Druhý vyžaduje vzájemnost, debatu, hledání a důvěru. První cesta předestírá scénáře neměnného efektivního světa, téma produktivity (dnes bychom pravděpodobně řekli i „růstu" atd.) a tlačí školy do učebnicových standardů. Druhá cesta otevírá prostor vzdělání založenému na improvizaci a experimentování se scénáři sociálního dramatu. Nejde ale ani o zavedení dalšího předmětu typu „kritické filozofie", ani o jednoduché odmítnutí učebnic. Pokud Starrattovi dobře rozumím, jde mu o scénování (což tu zřejmě lze chápat ve smyslu „exponování ve školní výuce") různých možných cest, jimiž by bylo možno minimalizovat to, co společnosti škodí.

Nakonec uvádí jisté implikace vycházející z nastíněné teorie. Jako už u jiných modelů performativní pedagogiky, i zde můžeme říci, že se jedná o letité a známé požadavky, navíc podané rovněž poměrně obecně, byť vyvozované z jeho specifického přístupu. V přípravě učitelů by se mělo hledět k propojení odbornosti a praktických potřeb života. A též k sebereflexi budoucích kantorů. V oblasti metod přípravy učitelů by (tedy) měla mít náležité místo reflektivní praxe a cesta k poznání sebe sama. Role playing, postupy rozvoje empatie, imaginace, tvořivé improvizace, „přepisování" scénářů (čemuž rozumím tak, že jde o nerigidní přístup k práci s kurikulem). Dovednosti spjaté s rolí „kouče" by rovněž měly být součástí univerzitní přípravy (koneckonců i pro akademické pracovníky, kteří by měli tyto dovednosti učitele učit). Autor se zastavuje i u hodnocení učitelů a jejich výuky. Jeho rámec opět odvozuje z dramatičnosti vzdělávání: Dramaturgický pohled nepřináší fixní kritéria. Jde spíše o otevřené hledání možností. Vedoucí pracovníci by pak měli z pohledu dramatických rámců minimalizovat tenze mezi rolí byrokratickou a rolí odbornou a osobní. Měli by být autentičtí a otevření (atd.) – jejich role je závažná, protože školy jsou ta zařízení, která spravují a formují do značné míry typ a průběh sociálních dramat v širším slova smyslu. Nakonec zmiňuje školsko-politickou dimenzi tématu. Dramatický přístup zahrnuje řadu tenzí (autonomie a svoboda versus požadavky fungování v organizacích atd.). Škola s těmito tenzemi musí pracovat. Školští politici by pak měli podporovat pedagogiku, kurikulum atd. v tom, aby byla věnována pozornost mnohostrannosti (četné rozmanitosti) problémů a témat, neboť ta je investicí do zdraví společnosti.

Souhrn? Již jsem zmínil to, že ve Starrattově pojetí vnímám vyšší orientaci jeho metafory na dramatičnost. Tedy spíše na základní „sváry", obtíže, hledání atd., kterými žije jedinec i společnost. Na druhou stranu – hovoří i o „performování" jako takovém, jako procesech, aktivitách apod.

Za jeden z klíčových konceptů jeho teorie, ale i teorie dramatu a dramatičnosti považuju (souhrnně vzato) právě ony „tenze" (viz výše „dramata aspirací, tužeb, bojů, voleb, dobrodružství a tvoření; ustavičné balancování mezi „individuálním" a „sociálním"). „Něco" stojí proti „něčemu" a obojí je „jiné", něco lidského proti něčemu lidskému. K tomu se váží i koncepty „voleb" a „vizí". Tedy rozhodování o zvládnutí tenzí (kupř. z vnucovaných směrování) a o tom, jak si sami představujeme svůj další život. Životní drama není předem strukturováno, jeho vývoj může být různý. Musíme (se) rozhodovat, ale též máme možnost uskutečňovat vize. Jako další důležitý koncept vidím „scénář". Zejm. napětí mezi scénáři, které se máme či musíme učit a očekává se, že podle nich budeme hrát, a našimi scénáři podle našich vlastních představ. Zajímavé tu rovněž je faktum, že scénáře patrné ve školní edukaci mají potenciál poměrně rozsáhlého dopadu na společnost. Záleží ale na tom, nakolik jsou žákům vnucené a nakolik je mohou sami tvořit. Starratt tu je evidentně pro to, aby žáci mohli nejen některé scénáře svým chováním recyklovat, ale aby měli šanci vytvářet si vlastní.

Zastavil jsem se u Starratta proto, že scéničnost či divadelnost na jedné a dramatičnost na druhé straně vnímám jako principy sice bytostně spojené, ale současně samostatné. Starratt je na scéně metafory performance hráčem okrajovým, ale jeho přístup ukazuje další a přece jen odlišné pohledy na edukaci v kontextu scénicko-dramaturgické metafory.

3.6 Kritická performativní pedagogika téměř dnes

A ještě jakýsi epilog, resp. poznámku k tomu, čím se KPP zabývala o dekádu a něco později než např. Pineauová, totiž v roce 2018. Na Westminsterské univerzitě se konala *London Conference In Critical Thought* (Londýnská konference kritického myšlení).[139] Byla tu i sekce „Narušení, intervence a liminalita: kritická performativní pedagogika".[140] Základní otázka byla formulována takto: „Co se stane, když se potká performativní umění s pedagogikou?" Jejím doplňkem bylo sdělení (parafrázuji): Narušení, intervence a přechod nemusejí korespondovat s konvenčními kritérii v edukaci, přiklánějícími se k jasnému zaměření, přesnosti, jasnosti, soudržnosti a strukturovanosti. Zajímají nás riskantní edukační strategie porušující implicitní pravidla.

Anotace četných příspěvků v sekci nás pak informují o dobovém rozumění tématu KPP. Přispěvateli jsou vesměs pedagogové (často univerzitní) věnující se v různých projektech či předmětech praktické aplikaci postupů PP. Část příspěvků vychází z empirického zobecnění zkušenosti, část z výzkumů. Souhrnně nahlédnuto se zde objevují např. tato témata: diverzita; feminismus; integrace těla, mysli a ducha; kritika současného formalismu VŠ v porovnání s paradoxně vyšší mírou svobody, byť v nesvobodném socialismu; válka v Kolumbii; osobnostní rozvoj; vztahy mezi žáky a učiteli; kreativita; embodiment; hravost vedoucí k žákově autonomii, rezistenci vůči síle útlaku společenských struktur v čase globálních konfliktů a neoliberálního individualismu; provokativní postupy ve výuce; rolová hra a simulace; kooperativní a zkušenostní učení; práce s fotografiemi a s prvky jiných umění; herecké dovednosti ve spojení s psychosociálními aktivitami pro rozvoj osobnosti; historické site-specific edukační divadlo; etnografický výzkum; návrh na vznik „critical acting pedagogy" (pedagogika kritického herectví). Na základě tohoto (limitovaného) zdroje lze konstatovat, že PP se zřetelněji přimyká k umění, nicméně stále trvají přesahy do sféry společensko-kritické, osobnostního rozvoje a – obecně řečeno – do sféry „modernizace" výuky.

139 http://londoncritical.org/wp-content/uploads/2018/06/LCCT-Long-Programme-25.6.18.pages.pdf.

140 Za poněkud zarážející považuji – psal se rok 2018 – obrat „emerging field of performative pedagogy" (vynořující se pole performativní pedagogiky). PP je sice stále živý systém, ale nenašel jsem důkazy, že by se v poslední době nějak podstatně „vynořovala".

3.7 Druhé stručné shrnutí této kapitoly

Co si můžeme ve třetí dekádě 21. století vzít z pedagogického odkazu právě u nás, to je, myslím, akcent na performativní metody, spolupráci, tělo, emoce a kreativitu a připomenutí, že ve škole se chtě nechtě odehrávají různá dramata. A to i přesto, že nabídka „moderních" postupů je u nás široká (v době vzniku PP jsme na tom ale byli s jistou rigiditou edukační praxe analogicky k USA, byť u nás bychom zpětně při výkladu této skutečnosti až tak zřejmě nesázeli na „industrializaci", jako spíše ideologické limity modernizace českého vzdělávání).

Kritický úkol pedagogiky ale u nás jako živý nevnímám. Myslím si, že vzdělání si střežíme jako spíše odpolitizované, jako poněkud apsychologické a ve vztahu k „palčivým" společenským tématům jako spíše sterilní. „Za živý" zde tedy tento úkol nepovažuji.

Ale to rozhodně neznamená, že ho nevidím jako aktuální!

Zkusím v závěru přece jen shrnout základní principy směřující k praxi (K)PP. Některé jsou jasně pojmenované a pro (K)PP všeobecně platné, u některých bych si to tvrdit netroufal a další bylo možno vyvodit spíše z implicitních stránek různých popisů. A jak víme, rozhodně nelze říci, že by PP fungovala na bázi spojení všech těchto principů v praxi. Je to pouze sestava toho, co se více či méně podrobně uvádí či jen zmiňuje v textech. Prostý abecední výčet:

● aktivita; ● embodiment; ● emoce v učení; ● holistické a kontextové učení; ● humor; ● konstruktivistický přístup k učení; ● kreativita; ● kritičnost; ● participace; ● performanční/scénické postupy; ● „prolamování" obvyklého; ● reflektivita a spolupráce; ● risk, napětí a rozhodování; ● „rovné šance" a téma útlaku; ● smyslovost; ● škola a vzdělávání jako nositelé znaků kultury společnosti; ● učení v situacích; ● zapojení umění a estetizace učení; ● „zživotnění" vzdělávání.

Jak jsem již zmiňoval, souhrnně je možné tyto „principy" s jistou nadsázkou shrnout např. i pod střechu „zkušenostně-reflektivního" či „zážitkového" učení.

Je tu ale ještě dimenze metodologická a přístup k performanci nebo dramatu jako generativní metafoře pro zkoumání edukace (viz otázky

na konci všech čtyř částí výkladu o teorii Pineauové). Tady bych naopak na aktuálnosti trval. Budeme-li metodologii PSS a PP ve sféře edukačních témat považovat za další „vývojovou fázi" dramatického goffmanovského paradigmatu, pak se jedná o de facto jeden z kvalitativních designů pohybující se na hraně „arts-informed/inspired research" (uměním poučeného/inspirovaného výzkumu).

Ostatně jen o pár let později píše v úvahách o „divadelnosti" Erika Fischer-Lichte, že divadlo je pro různé sociální a humanitní vědy široce využitelný „heuristický model".[141]

U nás se pak podobným směrem – byť s jinými teoretickými východisky – ubírají výzkumy nespecifické scéničnosti v rámci scénologie. A přistoupíme-li na to, že se nejedná o ono jednoduché prizma, jednoduchou analogii, pak vidíme, že máme co dělat s výzkumným přístupem oplývajícím výraznou projektivní dimenzí, která spočívá právě v oné blízkosti s výzkumem umění a která může jen a jen obohatit naše metodologické rejstříky.

141 Erika Fischer-Lichte. „I – Theatricality Introduction: Theatricality: A Key Concept in Theatre and Cultural Studies". *Theatre Research International*. 1995, roč. 20, č. 2, s. 85.

4. Dramaticko-scénické (či performanční) pojetí (zejm. školní) edukace

> „Třída a edukační proces jsou spektákl. Takové představení má samozřejmě principiálně symbolický kontext, v němž [...] společnosti rozehrávají a komunikují svá přesvědčení, hodnoty, obavy a sebe-rozumění!“[142]

> „Třída je prostor sociálních a politických vyjednávání, místem prodchnutým konkurenčními záměry. Tyto konkurenční záměry se netýkají uznávaných výhod vzdělání (tj. práce, zaměstnání, sebezdokonalování, seberealizace atd.). Tyto záměry cílí na performativní procesy při vzdělávání a boj učitelů a studentů, při němž buď získávají, nebo udržují autoritu svých vlastních schémat porozumění sycených různými kulturními poznatky a zkušenostmi.“[143]

Následující řádky jsou souhrnem pohledů na školní edukaci inspirovaných právě metaforou divadla či scény, dramatu či performance tak, jak jsem se k nim dopracovával v různých vyučovatelských i badatelských kontextech. Nejde o nic jiného než o dívání se skrze prizma, které je charakterizováno v titulu této kapitoly. A též zde zdůrazňuji, že se prakticky v dalším textu nelze vyhnout opakovaným návratům k některým konceptům a jevům kvůli jejich propojenosti a vícedimenzionálnosti.

142 Frank E. Manning. „Spectacle“. In: Richard Bauman (ed.). *Folklore, Cultural Perfromances, and Popular Entertainments. A Communication-centered Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 1992, s. 291.

143 B. K. Alexander. „Critically Analyzing Pedagogical Interactions as Performance“, s. 58–59.

Nejprve „mapa“ kapitoly:

4.1 Scénologicko-dramaturgický pohled na edukaci jako jednoduchá popisná i obecně „generativní“ metafora, jako paradigma poznávání vůbec i výzkumu specificky.
4.2 Východiska zkoumání ve vlastní praxi.
4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii.
4.4 Prvotní propojení základních dvou bázových pojmů scénologie (scéničnost a dramatičnost) a školní reality + dva pojmy (dramaturgie a režie) navíc.
4.5 Vymezení typů situací, v nichž lze nahlížet scéničnost.
4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě (resp. při edukační akci) – přehled příležitostí a projevů:
4.6.1 Scéničnost (až „divadelnost“).
A. Aktéři – scénické aspekty výkonu jejich sociálních rolí.
a. Učitel.
▶ Učitel jako aktér (situace, způsoby).
▷ Je učitel herec? (poznámka k tématu).
▶ Učitel jako divák.
b. Žák.
▶ Žák jako aktér (situace, způsoby).
▶ Žák jako divák.
B. Scénická organizace prostředí.
▶ Prostor třídy – třída jako scéna.
▶ Zadní trakt.
4.6.2 Dramatičnost.
A. Základní didaktické jevy.
B. Aktéři.
4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty („dramaturgicko-režijní“) metody jako hybného prvku dění při edukační akci.
▶ Metody slovní, při nichž dochází nevyhnutelně ke scénickému chování.
▶ Metody názorně-demonstrační ukazující přímo skutečnost.
▶ Metody názorně-demonstrační ukazující primárně skutečnost, ale nepřímo.

- ▶ Metody názorně-demonstrační ukazující primárně i symboly jevů, jejich metafory či modely, ale stejně podstatně i zobrazovanou realitu.
- ▶ Metody praktické a názorné (názorně demonstrační) pracující především s fikcí „divadelního typu“, s fikcí scénicko-performanční.

4.6.4 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce – žák (ale i učitel).

- ▶ Předvádění specifických dovedností.
- ▶ Pomoc, manifestovaný altruismus.
- ▶ „Bavičství“.
- ▶ Urážení a shazování, ba i šikana.
- ▶ Lhaní a podvody.

4.6.5 Využití dramaticko-scénického pojetí edukace ve vlastní praxi.
4.6.6 Čím a čemu učí scéničnost/divadelnost a dramatičnost.
4.6.7 Závěr kapitoly.

4.1 Scénologicko-dramaturgický pohled na edukaci jako jednoduchá popisná i obecně „generativní“[144] metafora, jako paradigma poznávání vůbec i výzkumu specificky

M. Prendergastová *píše v úvodu své výše citované eseje, že – parafrázuji – na vyučování je snadné* nahlížet prostřednictvím metafory divadla: žáci přikovaní v lavicích ve třídě a proti nim, na jevišti, učitel pověřený úkolem zaangažovat je a osvítit.[145] Takové použití metafory ale považuje za zúžené a chce prozkoumat metaforu divadla v aplikaci na vyučování širším prizmatem performativních sociálních studií. Následující kapitola může vyvolávat na první pohled dojem toho, co Prendergastová kritizuje. Ale byl bych rád, kdybych – s užitím především pohledu scénologie nespecifických scénických jevů – ono zúžení překročil.[146] Pohled do třídy není jen metaforou pohledu do divadelního sálu při představení. Vyučování je nabité řadou forem scénování, sebescénování, performancí i vskutku divadel a jen s částečnou nadsázkou se dá říci, že může být a také bývá sledem dramatických situací.

Avšak všechny tyto formy lze nazírat i jako metafory obecnějších jevů, řekněme témat. Nejde tedy jen o analogie, ale jde i o to, co nám ony analogie říkají o lidech, o kultuře v nejrozmanitějších smyslech toho slova, o ideologii, o „stavu“ společnosti a tak podobně. A samozřejmě, co nám říkají přímo o vyučování, jeho pojetí, jeho kultuře, o pedagogice a prostřednictvím toho i o pojetí, postavení a úloze vzdělání v dané společnosti.

144 Připomeňme si: Výraz generativní, soudě podle analogií jeho užití v lingvistice, značí, že tyto metafory mají potenciál „generovat“ složitější vztahové porozumění a výklady. Viz E. L. Pineau. „Teaching Is Performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor“ (1994), s. 4.

145 M. Prendergast. „Teacher as Performer“, s. 2.

146 Ostatně lze odkázat i k obecnějšímu východisku, k němuž se u nás obrací J. Slavík. Jde o hledisko tzv. sémiodidaktické, které vysvětluje takto: „Sémiotický pohled se přímo týká základních obecných principů myšlení a reflektování, proto představuje vítaný nástroj k zachycení vztahů mezi pedagogickým myšlením a jednáním. […] při reflexi lze uplatnit metody typické pro sémiotickou analýzu uměleckých projevů.“ (Jan Slavík. „Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)“. In: Jiří Mareš et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, s. 28–29). Slavíkovo pojetí ladí s jedním z mých pohledů na edukaci: akcentuje vnímatelné prvky vyučování jako znaky nesoucí informace o „ideologii“ a estetice pojetí „pedagogického díla“.

Další text tedy, byť bude konkrétně deskriptivní, je nutno nazírat v rámcích, které jsem popisoval výše a zde je připomenu: „Tzv. (kritická) performativní pedagogika je spíše ‚střechový' název kryjící různé přístupy a teorie. Souhrnně se dá říci, že tento koncept vznikl v souvislosti s tzv. performativním obratem ve společenských vědách a byl na svém vrcholu v období poslední dekády minulého a první dekády tohoto století. Dnes nejde o ‚řečiště vyschlé', ale spíše ‚bočních'. Stejně jako pro performanční studia je příznačné, že i jednotliví aktéři performativní pedagogiky mají různá pojetí. Počátky této pedagogiky se odkazují kupř. k metafoře divadla, k pedagogice utlačovaných P. Freira, k vtělovanému učení či ke Girouxovu pojetí školy jako místa socio-kulturních roztržek (i obecněji k jeho vizi politiky jako aktu edukačního a performativního, ideálně mířícího k podpoře demokracie). Shodně se objevují motivy důležitosti angažmá těla (prožívání, zkušenosti) při učení, estetické, poetické, resp. umělecké prvky vyučování, ‚enkulturační' funkce života ve školní skupině, využití performativních metod, vedení k sociální spravedlnosti, pojetí vyučování jako ‚rituální performance', pojetí profese učitele jako profese performativní apod. Současně je metafora performance chápána jako metodologický nástroj poznávání."[147]

Vše výše, ale i níže na dalších stranách řečené by tedy nemělo sloužit jen jako jednoduché prizma, ale jako vstupní branky na následující pole:

KULTURA – IDEOLOGIE – POLITIKA – SPOLEČENSKÁ PSYCHOLOGIE

— Vyučování (a vůbec dění ve škole) jako silně provázaný soubor znaků indikujících:
  - → kulturu školy samé jako instituce a principů, na nichž stojí;
  - → edukační ideologii (klíčové paradigma toho, co, proč a jak se tam učí…);
  - → socio-kulturní modely vzájemného chování a vzájemných vztahů všech aktérů.

— Na základě těchto indikací/znaků zní – při užití prizmatu „divadla" – primární otázka:

147 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 111–112.

Kdyby to bylo narežírované, co by nám tím chtěl režisér obecně říci?
Tedy i: Jaké téma/jaká témata tato performance nese?

— Co nám říkají tyto indikace, resp. témata o (viz výše):
  → kultuře, ideologii, politice či společenské psychologii;
  → vnitřních pnutích (dramatičnost) v edukačním systému a o potřebě měnit:
    ▷ charakter školy a vzdělávání;
    ▷ či též společnost… (témata tzv. kritické performativní pedagogiky).

— Jaké akcenty či změny pro praxi „nabízí" performativní pedagogika:
  → mít na paměti, že jakýkoliv edukační akt je zakotven v systému kultury a ideologie dané společnosti (např. společná modlitba na začátku hodiny);
  → akcent na učení prostřednictvím aktivizace a zapojení žáků (např. i u nás dobový požadavek na reformu vzdělávání na konci minulého století);
  → akcent na učení vtělované, zapojení těla do učení – běžně, nejen „v tělocviku" (tělové návyky symbolizují kulturu dané společnosti – např. nehybné sezení);
  → učení „děláním" (jako indikace zacílení k praxi nebo obecně k učení zkušeností);
  → a tedy rozhodně i akcent na scénické, inscenační vyučovací metody;
  → akcent na angažmá emocionality v učení (celostní učení jako rozumění člověku);
  → akcent na kritické myšlení a kritické nazírání na společnost (kritická pedagogika);
  → akcent na konstruktivistické učení a kreativitu (tvorba);
  → zbavení se přílišné závislosti na „textualismu" (učení z učebnic, psaní esejí, testů atd.) ve prospěch situovaných interakcí (situace jako jádro života i dramatu);
  → akcent na dramatičnost jako součást metody i jako na učivo (rozpoznávání a řešení každodenních dramat);
  → akcent na umělecké prvky ve školní edukaci obecně i na specificky divadelní prvky jako metodu i jako učivo;
  → akcent na učitele jako umělce svého druhu.

— A pokud jde o výzkum:
  - performativní pedagogika nepřináší jen jednoduchý pohled na edukaci jako performanci či drama, ale je též onou „generativní metaforou pro pedagogický výzkum“ obecně (viz o tom výše);
  - výzkum navazuje na tradici výzkumu sociálních dějů prostřednictvím „dramaturgické metafory“, resp. „metafory divadla/performance/scény“ (E. Goffman; V. Turner; R. Schechner); u nás viz nespecificky scénologický výzkum (J. Vostrý, J. Valenta);
  - má řadu styčných bodů s tzv. art-based research (výzkumem umění a prostřednictvím umění), resp. theatre-based research.[148]

[148] Viz typy tohoto výzkumu blíže: Josef Valenta. „Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické I.“. *Disk.* 2012, č. 40, s. 67–85 a „Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické II.“. *Disk.* 2012, č. 41, s. 93–103.

4.2 Východiska zkoumání ve vlastní praxi

Proč hledám dramaticko-performanční pohled na edukaci z pozice scénologie?

„Idea" této kapitoly i její obsah vznikaly velmi postupně. Měl jsem a mám možnost vnímat performativitu a dramatičnost situací, které jsem prožíval a prožívám v roli učitele nebo lektora, tedy jako jeden z aktérů těchto situací. A je tu též zkušenost „žákovská" (od základní školy po poslední postgraduály ve středním věku), neboť jsem často vnímal vyučování jako věc spektakulární. Dramaturgická metafora (Goffman) mi v práci sloužila nejprve nevýzkumně – jako nástroj analýzy (cvičného i spontánního) jednání klientů/studentů ve výuce komunikace a interakce. Podobně i při interpretacích chování hraných postav ve výuce divadelní/dramatické výchovy. Ale koneckonců i v jakýchkoliv životních situacích.

A touto cestou se metafora divadla nabídla i jako klíčový nástroj zkoumání v rámci výuky na fakultách i v kurzech vzdělávání dospělých (vč. učitelů). Pracoval jsem s ukázkovými hodinami[149] vedenými studenty i jinými účastníky připravujícími se na lektorství, psychosociální edukaci či divadelně-dramatickou výchovu.[150] Nebo s ukázkovými prezentacemi v rétorice. Metafora divadla se tu k analýze hodí znamenitě – „výstupy" jsou skutečně určeny k „ukazování" a k „dívání" – jsou aktem scénickým. Dívám se vždy já, ale někdy i další osoby.[151] A v kurzech jsou svého druhu diváky současně i spolužáci vystupujících – koaktéři v rolích žáků (viz Boalův „spect-actor"), podílející se též na následné reflexi průběhu lekce. Použití prizmatu divadla či scény či performance tu je tedy zcela logickou možností. Blíže viz kapitola 4.6.4.

149 Viděl jsem těchto lekcí stovky. Méně jich bylo přímo se žáky nebo studenty, většina se spolužáky v kurzu jako žáky/studenty. V těchto hodinách je patrné, jak uvedené tematice a její didaktice vystupující rozumějí, jak o ní myslí a (!) jak toto myšlení převádějí do praktické činnosti se (cvičnou) třídou.

150 Dnes (2023) reprezentována v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání průřezovým tématem „osobnostní a sociální výchova" (téma může být realizováno jako předmět, což se děje zřídka, nebo může být integrováno do jakékoliv jiné výuky, což se děje většinou jen v plánech škol, leč v praxi problematicky). Např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, s. 126n.

151 Např. další učitelé při návštěvě v hodině s dětmi.

Následující kapitoly se opírají o dlouhodobá, většinou přímá pozorování – nejprve nestrukturovaná, ale později strukturovaná kategoriemi vzešlými z vlastních zjištění a z použití „teoretických kódů", tedy kategorií formulovaných v literatuře Goffmanem, Pavisem a Saldañou.[152]

152 Blíže viz J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 68–80 a 112–129 s oporou o Erving Goffman. *Všichni hrajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě*. Přeložila Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999; a P. Pavis. *Analyzing Performance*; a Johnny Saldaña. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: SAGE, 2009.

4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii

Tato kapitola přináší výklad základních konceptů, které se posléze promítnou do popisů konkrétních podob scéničnosti (atd.) a dramatičnosti ve školní edukaci (coby prvky metodologie zkoumání mimodivadelní scéničnosti). Mohl bych sice pro porozumění těmto konceptům odkázat na (i své) předchozí texty, ale pro čtenáře bude výklad „všeho v jednom textu" nepochybně komfortnější. Nuže k věci.

„Scénologie" je obor pěstovaný v Ústavu teorie scénické tvorby DAMU. Duchovním otcem oboru je prof. Jaroslav Vostrý. Klíčovým předmětem zájmu oboru je:

— „*scéničnost*".[153] 1. „Scéničností rozumím vlastnost nebo spíš soubor vlastností, díky nimž se chování v jistém prostoru stává *scénickým*, tzn. že vybízí ke sledování, jinak řečeno, je zaměřené na nějaké *diváky*." 2. „Scénováním můžeme rozumět představování či předvádění věcí a osob – zahrnující jak jejich prezentaci mezi jinými, tak vlastní (příslušným způsobem tvarované) chování – za účelem estetické (smyslové) vnímatelnosti jejich (i na první pohled nenahlédnutelných) kvalit a (vnitřních) obsahů". 3. „[...] atributem scéničnosti je adresovanost nějakému publiku, na které působí dotyčný nejenom tím, *co* dělá, ale také a hlavně tím, *jak* to dělá [...]"[154]

153 Následující odstavce vycházejí z mých vlastních textů (2008, 2011b, 2019a – viz seznam literatury).

154 1. definice: Jaroslav Vostrý. „Scéna a scéničnost v době všeobecné scénovanosti". *Disk*. 2006, č. 15, s. 9; 2. definice: Jaroslav Vostrý. „Scénologie Brechtovy Krejcarové opery". *Disk*. 2006, č. 18, s. 48; 3. definice: Jaroslav Vostrý. „Scénické působení a zrcadlové neurony". *Disk*. 2009, č. 28, s. 27.

Starší definice scénického jednání praví: „[...] aktuálně realizované či zaznamenané jednání ve vymezeném prostoru, které bez ohledu na to, do jaké míry je jen hrané a do jaké reálné, chce a má být sledované v souvislosti s vytvářením obrazu přesahujícího samotné toto reálné jednání i pouhé vyobrazení reálného jednání, které (jako by) příslušné hrané jednání pouze reprodukovalo [...]" (Jaroslav Vostrý. „Ke kořenům české scénologie". *Disk*. 2004, č. 9, s. 160) Přitom v případě nespecifické scéničnosti považujeme za onen „přesah" snahu ukázat o sobě druhým „více" (ale i „méně") či „něco jiného", než co běžně vidí. V životním scénování tedy neukazujeme zdaleka vždy obecnou zprávu o tomto světě, jako tomu bývá v uměleckém scénování (i když i tu někdy ano), ale velmi často „jen" zprávu přesahující onen dostupně viditelný originál našeho já.

Scénologie se prioritně věnuje výzkumu divadla či jiných uměleckých scénických forem, např. performancí, ale i scéničnosti dalších umění (výtvarné umění, fotografie) a rovněž zkoumání neuměleckých scénických projevů v jednání lidí, sebe-stylizací, „životních divadýlek" a podobných procedur.[155]

Zkusme zanést nejprve obecně různé podoby scéničnosti do tabulky. Setkat se s nimi totiž můžeme i ve škole (na pomyslnou osu vskutku „vynáším" velmi volně):

Tabulka č. 1 / Podoby scéničnosti

1. scénické vnímání čeho/kohokoliv	3. ukazování originálu sebe	5. zvýraznění/ zakrytí něčeho v originálu	7. ukazování „jiného já"	9. hraní postavy v divadle
2. ukazování čeho-/kohokoliv	4. prosté ukazování vlastní dovednosti	6. ukazování sebe (dovednosti) ve specif. situaci	8. hraní (na) někoho	

Ad 9. Skutečné hraní divadla je na pravé straně této osy. Scéničnost je tu označována jako „specifická" neboli „divadelnost". Ta předpokládá, že někdo modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou skutečnost (jiného člověka), a to v rámci skutečné divadelní tvorby, v níž hraje roli i estetická dimenze a sdělení určitého tématu divákovi. Ten je obeznámen se skutečností, že je přítomen divadelní produkci. Divadelnost se nevyhýbá ani škole a bude součástí filtru, jímž pohlédneme na školní edukaci.

Ad 1. Vraťme se ale nyní na levou stranu osy. Ocitneme se ve světě scéničnosti „nespecifické". Úplně vlevo najdeme tzv. objektivní scéničnost. Spočívá v tom (dále parafrázuji části svého textu z r. 2011: *Scénologie (každodenního) chování*), že začneme divácky pozorovat a „vykládat si" chování/jednání druhého člověka jako určitý výjev či jisté prostředí jako scénu (proto mluvíme o „diváctví", a nikoli jen o „pozorovatelství"

155 A scénologii zajímá i „scéna" jako taková a obrací pozornost ke scéničnosti kupř. různých prostředí, která jsou více či méně nebo též vůbec produktem činnosti člověka. Např. scénologie města (Radovan Lipus. *Scénologie Ostravy*. Praha: AMU – KANT, 2006) či kokořínské krajiny (Josef Valenta. *Scénologie krajiny*. Praha: AMU – KANT, 2008b).

atd.). Aktér ale záměrně své chování k dívání nenabízí. O scéničnosti jeho chování (si) rozhodneme sami.[156]

Ad 2. Na další cestě osou pak narazíme na scéničnost spočívající v tom, že někoho nebo něco někomu ukazujeme (prezentujeme, předvádíme: „Tohle je náš buližník.“).[157]

Ad 3. Další formou je, že v kontaktu s druhými jim nevyhnutelně ukazujeme sami sebe coby originál – tzv. ostenze.[158] Ovšem ta už se vesměs začíná prolínat s bodem 5.

Ad 4. Prosté ukazování dovednosti znamená vesměs „někomu něco předvést“.[159]

Ad 5. Zvýraznění – ostentace – či zakrytí něčeho v originálu míří k tomu, aby (náš) originál působil tak, jak chceme. Neměníme sebe, jen něco na sobě. Jsme na poli scéničnosti subjektivní. Už nejsme jen pozorovaným objektem, ale i subjektem „scénické aktivity“.[160]

Ad 6. Ukazování dovednosti či vůbec sebe ve specifických situacích odkazuje obecně k „performativitě“ (performerka např. ukazuje rychlé bodání špičkou nože do mezer mezi prsty... i do prstů).[161] Mohou sem patřit však i rituální performance jako třeba „promoce“: všichni jsou tu za sebe, absolventi „na scéně“, akademici v kostýmech, hudba, přesný scénář atd.

156 Se zájmem žáci pozorují třeba mladého učitele, kterak právě „zaplaval“ v látce.

157 Ve škole opět běžný edukační nástroj.

158 Ušlechtilý nos, náš přirozený temporytmus, oční tik, somatotyp atd. – O ostenzi, ostentaci (ad 5) a pseudoostenzi (ad 7) viz: I. Osolsobě. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*, s. 25–29.

159 V edukaci samozřejmé v situacích, kdy je třeba, aby se někdo něco naučil (demonstrace, prezentace atd.) nebo naopak předvedl, že něco umí.

160 Svalnatý tělocvikář si na sebe bere přiléhavé triko; studentka u zkoušky v minisukni zvýrazní dlouhé nohy, neboť profesor je prý „chytlavý“; žákyně zakryje make-upem pupínky (a pubertu)... Ovšem pozor! „Být subjektem“ tu neznamená konat pouze řízeně a vědomě. Některé stylizace jsou neřízené či neuvědomované. A než půjdeme dále, dodám ještě, že „stylizace“ v kontextu scénologie či v kontextu „metafory divadla“ neznamená automaticky nějakou teatrálnost. J. Vostrý rozlišuje „přirozenou stylizaci“ vs. „umělou stylizovanost“. (Jaroslav Vostrý. *O hercích a herectví*. Praha: Achát, 1998, s. 50) Též si dovolím hovořit o „autentickém scénování“ či „autentické stylizaci“. (J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 108 a 186), slovy Podgóreckého o „autentické sebeprezentaci“ (Józef Podgórecki. *Jak se lépe dorozumíme*. Ostrava: Amosium servis, 1999, s. 135) atd. Autentická stylizace není v rozporu s tím, kdo jsme a co právě prožíváme, jen to zcela organicky zvýrazňuje či z toho ubírá.

161 Nůž: viz Marina Abramovič (performance Rythm 10, info dostupné např. na: https://gwilymphotography.wordpress.com/2016/01/06/marina-abramovic/). Obecně může jít opět o učební situace, ale také o situace „předvádění se“, tzv. „producírování“, jako třeba situace se žíněnkou v úvodním mottu.

Ad 7. Ukazování „jiného já“ začíná už ostentacemi. Ivo Osolsobě by ale poznamenal, že tady se pohybujeme na poli tzv. pseudoostenze – ukázání falešných originálů (či originálů s falešnými rysy apod.). Pseudoostenze jsou v životě vesměs nepřiznané.[162]

Ad 8. Ukazuju prostřednictvím sebe někoho jiného – hraju (si na) někoho jiného, snažím se vyvolat iluzi, že jsem někdo jiný (ne jiný „já“, ale jiný „někdo“). Toto scénování může být nepřiznané: nechci, aby se vědělo, že „dělám“ někoho jiného a moje identita je falešná,[163] ale i naopak – např. když žák na výzvu „Předveď Elizabet!“ vstoupí do ženské role a sehraje etudu „naše oblíbená angličtinářka zkouší slovíčka“. Zde jsme již ovšem opět u hranice uměleckého sdělení v rámci skutečného „divadla“, tedy u bodu 9.

Rozhodně ovšem nesmíme pominout ještě jeden důležitý – řekněme – princip, s nímž scénologie pracuje. Je to:

— *dramatičnost*. J. Vostrý hovoří o scéničnosti a o dramatičnosti jako o dvou stranách jedné mince.[164] Jan Císař pak vymezuje dramatickou situaci v dramatu (!) jako situaci, která „staví člověka do okolností, v nichž si sám způsobil nesnesitelné životní podmínky, které musí změnit, aby mohl dále žít.“[165] To je definice, která vyžaduje přítomnost člověka a předpokládá jeho „jednání“. V každodenním životě striktně odpovídají této definici jen opravdu „velmi některé“ situace. Snad naštěstí. Redukované podoby takových situací ale žijeme běžně.[166]

V „onom běžném“ životě chápejme dramatičnost tedy spíše jako jistý princip některých situací spočívající ve faktu, že člověk se dostává do více či méně složitých okolností, vztahů, dilemat atd., které ho nutí k tomu, aby se rozhodoval a řešil je nějakým jednáním.[167] Že je škola „plná“ dramat, to víme již od Starratta (kap. 3.5).

162 Může jít i o výukové simulace, kdy žák vstupuje třeba do role manažera – zůstává sice sám sebou, nemění se v neurotického čtyřicátníka, ale jedná, jako by byl manažer. Stejně tak ale může žák simulovat chřipku či zájem o to, co učitel říká. A učitel, ač není naštvaný, může účelově předvést své naštvané já, protože to považuje v dané situaci za účelné.

163 V edukaci to může být ale i např. utajená identita hosta, kterého si pozvu do hodiny.

164 J. Vostrý. *Scénování v době všeobecné scénovanosti*, s. 196.

165 Jan Císař. *Člověk v situaci*. Praha: NAMU, 2016, s. 95.

166 J. Valenta. *Divadlo nebo život!,* s. 1–6.

167 A o jednání víme, že bývá v psychologii chápáno jako chování – opět více či méně – reflektované, vědomě řízené, či dokonce plánované apod. A mimochodem: Jsme-li u „běžného života“,

Scéničnost, resp. též divadelnost, a dramatičnost se v mimodivadelní realitě spojují různě. V případě dramatického umění jde opravdu o dvě strany téže mince. Některé typy nespecifické scéničnosti ale nemusí být automaticky spojeny s dramatičností. Např. zmíněná „ostenze" – ukázání nějakého originálu: „Toto je náš dům". Nebo může jít o výstavu či muzeum či podobu sbírky nerostů ukazovaných žactvu ve skříňce na chodbě školy. Ale i ukázání nás samých jako originálu či i ostentace nebo zakrývání „něčeho" na nás samých může být prosto dramatičnosti a cílit prostě jen k ukázání „jevu".[168] Patrně ale cítíte, že potenciální dramatičnost je nedaleko. Záleží třeba na tom, nakolik tím, že upravujeme svůj zevnějšek, (si) něco řešíme. Ať již jde o změnu natrvalo (změnu originálu třeba plastickou operací), nebo o přechodnou (časově omezená úprava originálu např. líčením před schůzkou). V případě pseudoostenzí a simulací pak už obvykle dramatický podtext najít můžeme – ukazování něčeho, co „tak není", je zhusta již jednáním, kterým řešíme nějaký třeba osobní/vztahový problém, určitou potřebu apod. A též samo o sobě může být úkolem vpravdě dramatickým. A opět i ve škole.

Klíčové pojmy scénologického přístupu jsou vázané na divadlo. Škola ale není divadlo. A jak víme, scéničnost a dramatičnost mají při aplikaci na školní tematiku poměrně značný významový rozptyl. Chci tedy krátce vřadit divadelnost a dramatičnost do pojmového rámce obecnější povahy. Nuže:

— *Divadelnost* je specifický případ scéničnosti. A scéničnost? I ta je specifickým případem obecnějšího fenoménu. Pokud ovšem chci dodržet řád koncovek „-ost", dostávám se do úzkých. Scéničnost (coby klíčový princip chování určeného ke sdělování) je de facto způsob komunikace. Slovo

pak je třeba zmínit ještě jiné významy výrazu „dramatický" – bude se nám to hodit vzápětí. Jde o významy „obecnější", nezúžené pouze na výše uvedená vymezení. O. Zich upozorňuje, že „[...] ‚dramatické' v populárním slova smyslu [...] znamená ‚vzrušující'". (Otakar Zich. *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986, s. 53) Další české ekvivalenty adjektiva „dramatický" nabízí *Teatrologický slovník*: konfliktní, napínavý, překvapivý, kontrastní, riskantní, nebezpečný. (Petr Pavlovský. *Základní pojmy divadla – teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004, s. 91–92)

168 Ostatně i v divadelní edukaci najdeme sousloví „improvizace bez dramatického děje" (Krista Bláhová – Pavel Vacek. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy.* Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, s. 37). Tento typ hraní slouží buď jako cvičení („zahraj teplo"), nebo může mít funkci ilustrativní (postava se plaví na loďce, další hráči vytvářejí svým pohybem klidnou vodní hladinu) apod.

komunikativnost se ale úplně nehodí. Možná bude použitelný neologismus „komunikavost“ (k němuž jsem si zatím nenašel běžný vztah). Ten znamená mj. „dobré sdělování“ (např. v kontextech manažerské komunikace). Z hlediska edukačního jsou prioritní tyto funkce komunikace: informativní, instruktážní a persvazivní (přesvědčovací). Komunikavost, resp. schopnost dobře používat komunikaci, se v rámci edukace týká všech tří funkcí. Může být tedy nesporně nadřazená dalším dvěma termínům vymezujícím v našem případě již specifické případy komunikace:

komunikavost
↓
scéničnost
↓
divadelnost

— A *dramatičnost*? Z podstaty její definice je zřejmé, že jde o typ velmi obecného principu lidské existence, jímž je problémovost. Problém je cosi, co vyžaduje nějaké řešení, pro které zatím nemáme vytvořený algoritmus. Vyžaduje tedy rozvinutí „řešících“ aktivit. Jisté typy problémů pak stojí na tom, že zájem a vůle a úsilí atd. jednoho člověka naráží na totéž, leč v jiné podobě, u druhého člověka. Konflikt je nasnadě. A nejen „mezi“ lidmi, ale i „v“ jedinci samotném může taková situace nastat (např. vnitřní konflikty našich různých „já“ – biologické já versus socializované já atd.). Navíc nás problémy/konflikty též enormně zajímají, takže si je ještě ukazujeme prostřednictvím různých umění, jako bychom toho neměli ve vlastních životech dost. Můžeme nakonec hovořit i o jakési „dramatické podstatě lidského života“.[169]

Dramatické situace tedy vyžadují řešení nějakého problému, nejspíše interpersonálního, leč též intrapersonálního konfliktu, prostřednictvím interakčního jednání vůči druhým lidem či sobě (tedy nejen např. prostřednictvím myšlenkové aktivity v počtech). A v takových problémech a takových řešeních můžeme spatřovat princip dramatičnosti.

problémovost
↓
dramatičnost

169 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 160.

4.4 Prvotní propojení základních dvou bázových pojmů scénologie (scéničnost a dramatičnost) a školní reality + dva pojmy (dramaturgie a režie) navíc

Scéničnost:
— Scéničnost aktérská: Vyjdeme-li z předchozího, pak je jasné, že ve své podstatě (především nespecificky) scénická je sama učitelská profese. Scénicky uspořádané je i prostředí, jeho součástí jsou pak též scénické objekty (technika, nábytek), rekvizity (pomůcky) i důsledky využití didaktické techniky (světelná projekce) atd. Scénický potenciál má i řada metod. Porůznu scénické je i chování žáků – počínaje oněmi „divadýlky" hranými na spolužáky nebo na učitele přes scénické typy úloh v rámci učení (prezentace, „scénky" atd.). To ale mluvíme zatím jen o scéničnosti „aktérské". Je tu ale i scéničnost z pohledu „diváckého".
— Scéničnost divácká: Ta je komplementární s výše uvedeným. V rámci edukace se na cokoliv ukazovaného téměř vždy někdo „dívá". A v edukačně ideálním případě se snaží identifikovat použité a uspořádané znaky, porozumět tomu, co je v situaci ukazováno a kupř. „naučit" se to. Ale předmětem (opět víceméně) vědomého vnímání a zpracovávání je i to, co není přímo scénicky záměrně organizováno. „Mimorolové" (míněno mimo sociální roli „učitel") projevy kantora, třídní klima v situacích, reagování ostatních, sledování vedlejších situací (tichý spor dvou žáků v lavici přes uličku) či povážlivého naklánění vycpané sovy na okraji katedry. Jde tu de facto o aktualizace skrytého kurikula.[170]

Dramatičnost: Lze ji objevit ve formulacích cílů, v látce/učivu/tématech, metodách (např. tzv. problémových) či v organizačních formách (skupinová práce rozdílných žáků).

Dramatičnost ovšem lze identifikovat rovněž v intrapersonálních interakcích učitele nebo žáka (třeba konflikty vnitřních motivů). A samozřejmě ve všemožných modulech vzájemného interakčního jednání všech aktérů: žák – učitel; žák – žák; žák – skupina/třída; učitel – třída.

170 Tím je vše, co může na žáka ve škole působit formativně, ale není to realizováno jako konkrétní plánovaný edukační krok.

Dramaturgie a režie jsou oněmi dvěma přidanými pojmy. Tyto analogie divadelní dramaturgie a režie mají významný podíl na přípravě učebního dění ve třídě. I v jeho průběhu pak „dramaturgie" vybírá, strukturuje a „rámuje" a „režie" řídí a organizuje konkrétní projevy či prvky scéničnosti i dramatičnosti.[171] Jde o principy veškerého edukačního dění ve třídě.

Divadelní dramaturgie spočívá obvykle v úkolech dvojího typu: „Jednak jde o jistou koncepci toho, co se bude v divadle (ve filmu, v televizi atd.) hrát. Dramaturgie pečuje např. o to, jaké typy sdělení, témat, otázek apod. bude v dané sezóně (či vůbec) určité divadlo divákům nabízet. A jednak je to konkrétní pohyb mezi dramatickým textem – předlohou pro jevištní ztvárnění – a právě tímto ztvárněním. V tomto případě dramaturg pracuje s konkrétní hrou vzhledem k tomu, co chce divadlo představením sdělovat a vesměs do textu více (třeba až „autorsky") či méně zasahuje."[172] Dramaturgické pojetí též – opět víceméně – „naznačuje" způsob inscenování.

Dramaturgie ve smyslu pedagogickém (zejm. didaktikou tzv. zážitkového učení vypůjčovaný pojem) začíná rovněž u volby širšího tématu a záměru jeho realizace a výstavby kurzu či předmětu (vč. sledování jistého dramatického oblouku v běhu kurzu) a vede až k analýze konkrétní látky z hlediska možných edukačních cílů. A konečně i k výstavbě praktického postupu edukace v konkrétní lekci/hodině. Tady je již spjata se složkou de facto manažersko-režisérskou.[173] Mluvíme též o výběru a uspořádání učiva. Podle mého rozumění pojem dramaturgie v edukaci znamená právě vstupní didaktickou analýzu učební materie z hlediska skutečného tématu a návazně toho, co má žák umět a jaký to má mít pro něj smysl jako téma i jako soubor znalostí a dovedností. A ještě dále návazně: co z této analýzy a nalezení tématu a jeho smyslu vyplývá pro realizaci lekce. Dramaturgie tedy zjevně přesahuje „do režie". Ne nadarmo říká J. Císař, že „dramaturgie je činnost na pomezí".[174]

A J. Vostrý chápe režii jako „specifický případ umělecké aktivity, jejímž výsledkem je vytvoření divadelního [...] díla, koncipovaného, vytvářeného

171 Viz i Starrattovy učitelské role.

172 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, 2019, s. 64.

173 Ve smyslu managementu učení.

174 Jan Císař. *Základy dramaturgie: Situace. I.* Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 1999, s. 6–7.

a ve výsledku vnímaného jako tematický celek (tj. celek, který má sám o sobě jistý smysl, představuje nějakou výpověď) a v tom rámci případně i jako interpretace (divadelního či rozhlasového) dramatu."[175] J. Vostrý pak mluví jednak o řídících (manažerských) a organizačních aspektech režie, ale i o těch stránkách režie, „ve kterých se projevují její umělecké aspekty", jimiž míní ovládání uměleckých prostředků (techné) a přidanou hodnotu tvorby (poiésis).

Nakolik můžeme analogicky považovat některé součásti kantorské práce za režisérské? Sama „režie" je v případě edukační akce opravdu spíše managementem učení. Pokud se jedná o činnostní učení, vždy se jedná o určitou organizaci různých úkonů a různých interakcí, tedy řízení metod (a forem) vyučování, které navozují učení žáků. Navíc na rozdíl od divadla nejsou hodiny „fixovaným/nazkoušeným tvarem", do nějž „režisér" už nezasahuje (i když i tento „formát" je v praxi občas přítomen), ale dění bývá naopak závislé na „průběžném" managementu učitele (byť je někdy toto řízení cíleně předáno žákům a pak je i ono způsobem jejich učení [se]). A rovněž bývá závislé na reagování žáků, které může připravený „tvar" hodiny měnit. Tzn. hodí se, když je technický režijní koncept „flexibilní" a když učitel počítá s tím, že se může stát „režisérem improvizace".

Můžeme tu ale též mluvit i o „poiésis"? Jistě, v některých hodinách uměleckých výchov, kde obsah i forma (učivo i postupy) nevyhnutelně přidanou hodnotu „kumštu" přímo vyžadují. A je tu i téma tzv. „pedagogického díla". J. Slavík, který tento koncept přináší, „[...] vidí konotaci díla pedagogického a uměleckého (pro obě díla platí charakteristiky obsahové, časové, prostorové a funkční ucelenosti). Důležitým momentem je i to, že obě díla mají mít „účin". A nakonec je tu „krása díla" (pozorovatelná jednota a sounáležitost jevů)."[176] Je tedy skutečně možné nazírat i učitelovu „režii" prizmaty tematizovanosti, ucelenosti a konzistence, zajímavosti, vedení „odněkud někam" atd., skrze prožitkovost i skrze temporytmus hodiny, její dynamiku, gradaci, komunikační žánr a pojetí vztahů mezi aktéry.

175 Jaroslav Vostrý. *Režie je umění*. Praha: Nakladatelství AMU, 2009, s. 6–7.
176 J. Slavík. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*, s. 16–17.

4.5 Vymezení širších typů situací, v nichž lze nahlížet scéničnost

Scéničnost ve škole budeme sledovat:

— v situacích učebních (scénování je přímo podmínkou nebo součástí procesu učení, např. prezentace nebo scénky);
— v situacích sice učebních, v nichž scéničnost „je“, ale není přímo součástí učení jako takového (např. nadbytečné šaškování žáka právě při prezentaci úkolu);
— v situacích mimo vlastní proces učení (vesměs „sociální hrátky“, zachování si „tváře“ před druhými, bojové či namlouvací strategie atd.).

4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě (resp. při edukační akci) – přehled příležitostí a projevů

Následující „výčty" si nedělají nárok na úplné vyčerpání možností. Registrují, co jsem viděl, prožil, zkoumal a též nastudoval. Budeme postupovat v této struktuře (stručná verze):

4.6.1 Scéničnost (až „divadelnost")
4.6.2 Aktéři – scénické aspekty výkonu jejich sociálních rolí
  a) Učitel
  b) Žák
4.6.3 Scénická organizace prostředí – scéna, zákulisí, objekty a rekvizity
4.6.4 Dramatičnost – dramatické potenciály a prvky edukační akce
4.6.5 Metody – scénické a dramatické aspekty hybného („dramaturgicko-režijního") prvku dění při edukační akci
4.6.6 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce – žák (ale i učitel)

4.6.1 Scéničnost (až „divadelnost")

A. Aktéři – scénické aspekty výkonu jejich sociálních rolí

a) Učitel jako aktér situace

▷ *Situace – kdy?*
▶ De facto vždy, když se ocitne „na scéně třídy" (viz o tom níže). Základní „konvence" edukačních „performancí" zní: Učitel má být předmětem pozorného sledování žactvem a tomu přizpůsobuje své chování! V hodinách, samozřejmě.[177]

▶ Specificky pak jde o performativitu související s různými konkrétními situacemi a s příslušnými způsoby jednání. Kromě sebe samé(ho) má

[177] Mimo hodiny bychom pak formulaci „má být" mohli zaměnit na „bývá". Učitel je komplementární rolí k roli žáka, je tedy velmi důležitý. Navíc má moc apod. Můžeme ho pozorněji vnímat třeba i při náhodném setkání v samoobsluze, víme-li, že je to učitel.

v nich vyučující k dispozici pro „engagement“[178] žáků ještě nástroje dramaturgické – volbu látky a jejího pojetí v hodině a dramaturgicko-režijní způsob řízení průběhu a sociálně-učebních interakcí aktérů. Do pojetí těchto faktorů se promítá, jaký smysl kantor vzdělání připisuje a v jakém socio-kulturním kontextu se výuka děje.[179]

- Při výkladu, vydávání instrukcí, řízení učební akce paralelně s jejím průběhem,[180] ve frontální diskuzi apod.
- Při demonstracích (např. pokusu) a při předvádění, a tedy i instruování různých dovedností nebo úkonů.[181]
- V jiných situacích, kdy je možno nebo nutno učitele sledovat (např. při zkoušení jiného žáka).[182]
- Při různých rituálech.[183] Rituál je obvykle nějaký soubor úkonů (příp. jeden úkon), který je stereotypizován, opakuje se, má daná pravidla atd. Protože se nyní zabýváme scéničností učitele, zmiňme např. vstávání na začátku hodiny, kdy učitel hledí na žactvo a žactvo na učitele.[184]

178 Představme si pod tím kombinaci „pozornost – zaujetí – motivace – aktivita“.

179 Ne nadarmo se dostává jedné kolegyni pravidelných potlesků na konci lekcí od studentů-„dálkařů“. Dálkaři, zhusta praktici, si cení toho, že její pozornost není věnována „po akademickém způsobu“ jen nauce, ale i jim, čímž překonává „tradiční“ výkladové pojetí pedagogiky přežívající stále ještě ve zdraví na našich fakultách připravujících učitele mj. jako rudiment autoritářských rysů minulých společností.

180 V didaktice edukační dramatiky se hovoří o metodě managementu učení označované jako „sidecoaching“, vedení akce „ze strany“. Učitel průběžně a současně s tím, že žáci konají učební činnost, říká, co mají dělat, a definuje okolnosti této jejich činnosti. Např. (tzv. narativní) pantomima hraná současně s učitelovým vyprávěním toho, co se „ve fikci“ děje. I mimo „drama“ jde o běžný způsob řízení učení průběžnými instrukcemi.

181 Předvedení cviku; zpěvu; bráničního dýchání v rámci osobnostní a sociální výchovy; uchopení nástroje v „dílnách“ nebo v laboratorních činnostech; předvedení výslovnosti v cizím jazyce.

182 Při zapisování do třídní knihy; při rozkládání přípravy na stole apod. Student/ka připravující se na svůj výstup při státní závěrečné zkoušce ve stejné místnosti, kde zkoušení již probíhá, nezřídka začne bedlivě sledovat dění „na scéně zkoušky“. Zadíváte-li se na dotyčnou osobu pozorně, není předmětem jejího diváckého zájmu jen obsah odpovědí kolegy/ně (který by se mohl hodit i jí...), ale reakce zkoušejících. To je jistě vhodná příprava na to, co může nastat o něco později.

183 O školních rituálech podrobně viz O. Kaščák. „Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi“, s. 38–52.

184 Cíle rituálu mohou být různé, od zajištění plodnosti zvířat či lidí (skrze tančení kol ohně) přes provozní věci života (ranní hygiena) a sociálněkontaktové významy (smekání klobouků) až po takřka instrumentální funkce (jako je třeba předávání služeb v ozbrojených složkách). Antropologie divadla ho chápe jako jeden z možných zdrojů vzniku divadla (v rámci procesu

▶ A nakonec krátce ještě zmiňme specificky osobní situace, v nichž může učitel pro žáky divácky „atraktivně" ovlivnit své jednání. Například:

- → Při vstupech třetích osob (inspektor, studenti učitelství atd.), kdy je nutno reagovat v chování na změnu na scéně, na vstup nových aktérů.[185]
- → Ale i v situacích osobní (individuálně psychologické) sebeprezentace před žáky. Ta se může „svézt" se zmíněným předváděním něčeho a posunout ho do roviny „předvádění se".[186]

▷ *Způsoby*

Které způsoby nespecifického scénování učitel běžně využívá? Vesměs se pohybuje na škále od běžných stylizací spjatých s výkonem role až po simulace. Pojďme blíže:

▶ Do hry vstoupí ostenze jeho reálného zevnějšku – jak somatotypu vůbec, tak specificky obličeje, kostýmu, ale prostřednictvím znaků v učitelově chování a jednání též „povahy", osobnostního výrazu a rovněž pojetí profese. A samozřejmě k tomu přibývají různé ostentativní či simulativní úpravy (v oblasti obličeje kupř. líčení, účesy, (ne)holení).[187]

oddělování některých složek rituálů od jejich původních společenských významů a jejich obratu k zábavě apod.). I ve škole může být rituálem leccos. V rituálních situacích mají vesměs angažmá jak učitelé, tak žáci. Jiným příkladem rituálu je v současné době celkem populární „ranní" kruh, komunitní aktivita neurčená primárně k učení se „látce", ale ke sdílení a k vytváření vztahů. Je při něm žádoucí věnovat si navzájem pozornost. Jak patrno, třídní rituály mají opět určité pedagogicko-ideové zázemí – spořádané povstání celé třídy koření jinde než ranní sesednutí na koberci.

185 Vzpomeňme scény z filmů o škole, v nichž se přísně a mocensky vystupující kantor promění ve ztělesněnou úslužnost při vstupu inspektora (znaková aktualizace mocenského aspektu v chodu organizace v dané době).

186 Může mít podobu vyprávění o vlastních hrdinských skutcích a znamenitých způsobech řešení svízelných situací, napravování něčím pošramocené prestiže, svěřování se, ale i předvádění např. síly apod.

187 Ve škole je dostatek příležitostí k tomu, aby si žáci divácky (tedy i uvědomovaně) těchto věcí všímali a interpretovali je až do úrovně formulace „témat". A také tak činí: přednášející je „pěknej chlap", výuka předmětu jsou „lehy", jedna učitelka je „hodná", jiná je „zakyslá" atd. Ale učitel/ka rovněž může mít sám/a zájem na tom, jakým dojmem působí, a chce, aby byl/a vnímán/a tak, jak si to sám/sama přeje. Kupř. kantor stavící image na fazóně typu „přicházím z hor" (outdoorová) – pokud to tak skutečně má, stačí, když zůstane při autentickém vypadání a oblékání. Ale má-li dojem, že by měl „vypadat přírodně", i když o hory moc nezavadí (takový outfit může být třeba v dobovém kontextu zvyšování zájmu o fyzické zdraví ve společnosti právě módní), může na tom zapracovat jako na úkolu.

▶ Rozhodně tu máme k dispozici též akcentované jednání při běžné komunikaci ve třídě. Takové jednání může být i autentickou stylizací a s předstíráním nemusí mít zhola nic společného. Co to znamená? O akcentaci, což si dovolím pracovně přeložit dvojslovím „zdůraznění zvýrazněním", hovoří Andreas Kotte. Jako o něčem, co se týče jak divadla, tak mimodivadelní reality. V ní jde zejm. o interaktivní situace, v nichž někomu jde o to, aby nějak ovlivňoval někoho jiného. A to platí i pro vystupování učitele. Využít můžeme rovněž Kotteho další rozlišení akcentací na lokální (práce s prostorem), gestickou (vztaženo obecně k řeči těla), akustickou (řeč a její zvuk) a (s) pomocí věcných atributů (rekvizity, pomůcky).[188]

▶ Akcentace nenabízí jen zvýraznění či stylizaci, ale též metakomunikaci – obecně: komunikaci o komunikaci. Viz např. výrok „dobře" pronesený tónem nenechávajícím na pochybách, že vlastně „poněkud špatně".[189]

▶ Návazně na předchozí se můžeme zastavit právě u způsobů opřených velmi podstatně o „scéničnost slov".[190] Mám na mysli učitelovo vypravěčství nebo bavičství. Může být spjato s osobními sebeprezentacemi, ale též využito jako nástroj vylepšování podmínek učení a celkového zvyšování účinnosti výuky.[191]

188 Andreas Kotte. *Divadelní věda. Úvod*. Praha: AMU – KANT, s. 14–19. Práce s místem: Kde učitel stojí? Odkud kam se přemísťuje? Akcentuje např. svou kontrolní roli při psaní testu tím, že se odebere pozorovat za záda píšících žáků? Tělo: při vyslovování zásadní teze se vyučující postaví vůči žákům zcela čelně a zvedne ruku se vztyčeným ukazovákem. Paralingvistika neboli výraz řeči, ale také důraz na srozumitelnost a techniku promluv: jistě mnozí čtenáři ve svém životě potkali učitelku mateřinky nebo 1. stupně využívající ve styku se žáky (ale mnohdy i doma či na veřejnosti, což bývá zaslouženým předmětem zábavy... tedy někdy) dikci neustálého vypravěče pohádky (nezřídka jakoby poněkud udiveného). Známý je též „učitelský tón" (lehce nespokojené, možná i netrpělivé, akcentované upozorňování/poučování) apod. A opět ještě kostým a rekvizity (i elektronická média): od barvami hýřícího, leč v zásadě špinavého dress codu učitele výtvarky (který jen stěží může tuto skutečnost nevnímat) až po barevná světélka výukové aplikace sdělující, zda žák odpovídá správně na dotaz (zatímco učitel jakoby „nezúčastněně" jen přihlíží). I tyto způsoby akcentování odkazují k různým pojetím kantořiny, vzdělání a ideologií.

189 Poznámka na okraj: Divadelní představení je též de facto metakomunikací, neboť předvádí komunikaci postav (prostřednictví komunikace herců komunikujících za hrané postavy; viz Osolsobě).

190 Jaroslav Vostrý. „Scénologie slova a Zeyerova hra o Radúzovi a Mahuleně". *Disk*. 2010, č. 33, s. 8–20.

191 Svým způsobem vrcholnou formu bavičství jsem zažil v kurzu, kde se připravovali učitelé z praxe na roli lektorů jiných učitelů. V ukázkové hodině, kterou musel absolvovat každý

▶ „Energizované“ aktivní jednání. Zejm. tělová a zvuková akcentace je prakticky nemožná bez toho, že dojde ke koncentraci energie, která zvýrazní komunikační jednání.[192] Jinak řečeno – psychosomatické soustředění na komunikační výkon. Řada lidí v okamžiku vstupu na jakoukoliv „scénu“ v běžném životě, a nemusí to být hned třída plná dychtivých zraků, koncentruje energii samovolně a přirozeně. Ale ne všichni. Koncentrace energie je opravdu požadavkem č. 1 de facto u jakéhokoliv veřejného vystupování. Ovlivní „výraz“, pozornost, spoluvytváří „dojem“ (odborník, kámoš apod.) z vystupujícího.[193]

▶ Dalším způsobem (sebe)scénování je ukázání „jiného já“, které ukazuje sice mne, ale jiného. Jde obvykle o nepřiznané (!) jiné já, tedy bez toho, že bych dal žákům klíč k tomu, aby poznali, že něco simuluji.[194] Učitel předvádí jiné pocity či jiné „momentální“ stavy (tedy jevy přechodné), než aktuálně má atd., nebo předvádí i jiné vlastnosti, než jaké skutečně má.[195]

účastník na konci kurzu, jeden z účastníků doslova rozjel výstup stand-up komika a sám tím unesen prakticky opustil téma, které měl ukázkově odučit. V divadle bychom asi řekli, že docela tvrdě „hrál na sebe“.

192 Ne nadarmo hovořil Mukařovský o „sémantické energii“ (Jan Mukařovský. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966, s. 93). Běžné sousloví není snadné úplně přesně vyložit. Ekvivalentní výrazy mohou být „aktivizace“ organismu či „tonizace“ (Jaroslav Vostrý. *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: NAMU, 2021, s. 18), zvýšení napětí organismu, ovšem doprovázené současně psychofyzickým uvolněním, které umožní, aby napětí nebylo křečí, ale základnou výrazovosti.

193 Praktikoval jsem krátce coby elév v oblasti výuky komunikace u E. Vyskočilové, pracující tehdy na pedagogické fakultě, a pamatuju si její bonmot, který říkala studentům: „O úspěchu tvé vyučovací hodiny se rozhoduje tři vteřiny před vstupem do třídy.“ Patrně ovlivněna i hereckým školením svého manžela, I. Vyskočila, tím mínila, že před vstupem na scénu – a u herců se s tím můžeme setkat – je třeba zkontrolovat, zda nejsem shrbený a nemám tak povolené svaly, že do třídy „vplandám“, napravit nedostatky aktivací těžiště vlastního těla, zvednout hlavu s očima v úrovni možného kontaktu, nadechnout se a s takto koncentrovanou energií vejít.

194 Může začínat u toho, že kantor nechce dát najevo nevolnost nebo projevy stresu z předchozího rozhovoru s ředitelem, a končit může u de facto manipulativního předstírání kupř. potěšeného překvapení, čehož cílem je vzbudit u žáků libé pocity z toho, že učitel je příjemně zaskočen, a tak povzbudit jejich další aktivitu.

195 Prioritní funkce takového předstírání má být podpora učení žáků či vytváření podmínek pro učení. Patřit sem může i např. situace, kdy učitel předstírá, že něco neví nebo neumí atd. atd. Jde o nepřiznané scénování: „Dneska ráno jsem měl [ale ve skutečnosti neměl] konflikt v tramvaji… A reagoval jsem takto… Co myslíte, udělal jsem dobře?“ Možná je varianta „můj kamarád měl konflikt…“ [ale žádný kamarád žádný konflikt neměl]. Nicméně svou roli může předstírání hrát třeba i v situaci, kdy učitel pochybil a snaží se zachovat si „vlastní tvář“.

▶ Zahrneme sem i přiznané (simulativní) hraní jiného já. Přitom někdy nemusí jít ani o hraní jako takové, spíše jen o určité typy „verbálně-logických" reakcí typu „Já tomu, jak mi odpovídáte, nerozumím, zkuste to vyložit ještě lépe" (příp. „jakoby nerozumím").[196] Může jít i o simulované dialogy vedené při tzv. týmové výuce dvěma kantory (spolu ve třídě).

▶ Nepřiznané hraní někoho jiného. V krajním případě může jít i o proměnu sebe v někoho úplně jiného v tom smyslu, že se třeba i chovám jako já, leč se vydávám za někoho jiného.[197]
Dovolte ale ještě jednu poznámku. Zatím jsem tu prezentoval „jiné já" jako výsledek „sehrání" něčeho, co není součástí učitelova autentického, aktuálně skutečného prožívání a chování. Nenaštvaný učitel se zatváří naštvaně a také tak promluví – „udělá" sebe naštvaného. Jiné já ale může evokovat i termín „druhé já" nebo množné číslo „jiná já". Tzv. „dramatická koncepce já"[198] předpokládá, že máme jistý rejstřík svých vlastních variant a že to má svůj účel. Mj. v tom, že „Mít víc než jedno já [self] je performativní nutnost!"[199] Samozřejmě týká se to i učitelů.[200]

▶ Specifickou – a skutečnou – performancí může být např. výuková interakce vyučujícího s připravenou projekcí. Učitel tak může natočit sebe a vést se sebou dialog, může odcházet „za plátno" nebo, při přesném

196 V jednom výzkumu týkajícím se přípravy budoucích učitelů studenti sdělili, že jedna z vyučujících je učí vést poradenský rozhovor právě na takovém principu, tedy ve smyslu: „Představte si, že já mám takový a takový problém. A už jsem u vás na pohovoru. Tak zkuste nyní někdo ten rozhovor začít tak, jak by podle vás být měl poradenský rozhovor zahájen, mluvte na mne jako na klienta." Nebo jiný příklad: „Představte si, že vůbec nerozumím fyzice. Vysvětlete mi tedy fungování spalovacího motoru. [...] Ještě pořád tomu nerozumím, ten olej v motoru, ten se taky spaluje?"

197 Ve škole hůře. Učitel tu má být především sám za sebe, a tak je i žákům znám. Takže jde spíše o sporadické případy jako ten, který jsem kdysi zaznamenal při vyprávění na jednom kurzu. Učitel dějepisu si pozval do své hodiny učitele z jiné školy, jehož identita nebyla žactvu známa. A to nikoliv jako učitele, ale jako člověka jiné profese s neotřelými názory na určité téma. Přitom „figurant", vydávající se za někoho jiného, musel názory hrát a reagovat jinak, než by reagoval on sám. Vše se ale dělo na základě dohody obou o obsahu i vedení akce.

198 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 110n.

199 Dennis Brissett – Charles Edgley. *Life as Theater*. Chicago: Aldine Publishing, 2005; D. Buckingham. „Critical Pedagogy and Media Education", s. 18.

200 Někdy stačí hněv jednoduše znakovat mimikou (ovšem mělo by se to udělat dobře), ale někdy se ruku v ruce s tím – nebo i samostatně – může probudit naše (jiné) opravdu zlobné já. A pro danou chvíli, v níž nalézáme motiv pro „naštvat se", může se naše nitro zalít třeba jen na okamžik skutečným hněvem.

aranžmá a střihu, do něj „vstupovat“, může ovládat virtuální pomůcky, které ve třídě reálně nemohou být, apod. Viz též „performance lecture“ v *Závěru*, pro názornost odkaz v poznámce.[201]

▶ Poslední způsob již může přesáhnout i hranici „divadelnosti“. Jde totiž o obvykle přiznané hraní role / jiné postavy, než je učitel sám. Toto hraní může stát v zásadě na dvou principech:

- ➝ Učitel vstupem do role a sehráním někoho/něčeho jiného, než je on sám, někoho/něco jednoduše „z-přítomní“, „z-názorní“. V situaci nepřítomného originálu sám vytvoří model tohoto originálu. Řečeno terminologií dramatické výchovy, hraje především v úrovni „alterace“, tedy sehraje např. chování nějakého člověka/postavy a skrze ně jeho/její rysy, vlastnosti, motivy, postoje, sociální role.[202] Jít může i o modelování podoby či tvaru jistého objektu.[203] Hrajeme-li nějaký jev, předmět či zvíře a naše tělo neodpovídá tvaru originálu, který máme hrát, pak buď redukovaně napodobujeme, nebo využijeme metaforu (viz příklad níže). Stále ale platí, že v rovině alterace nehrajeme ani tak psychologii jako spíše nějaký důležitý „rys“ ztvárňovaného jevu.[204]
- ➝ Druhým způsobem, přecházejícím již do divadla, je hraní v rámci divadelní/dramatické výchovy. O ní pojednáváme v samostatné kapitole, a pokud čtenář nemá o praktickém fungování tohoto oboru představu, prosím, aby se obrátil tam (kap. *6. Dramatická (divadelní) výchova*). Zde jen nezbytně poznamenám, že tento obor považuje za svou hlavní edukační metodu právě hru v roli v divadelním smyslu. Žáci tu na bázi literární předlohy nebo na základě skutečných či vymyšlených událostí atd. rozehrávají jednotlivé situace či řady souvisejících situací. Situace mají samozřejmě mít edukační potenciál jak v tom, „co“ se hraje, tak v požadavku

201 Viz např. https://www.youtube.com/watch?v=zx3qd2BN_6Y

202 Vesměs tedy nejde o psychologicky drobnokresebné herectví, o tzv. charakterizaci.

203 Josef Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008a, s. 56.

204 Lze tedy zahrát dle potřeby jiného skutečného člověka (prezident), příp. parodii na něj, nebo historickou postavu či pohádkovou bytost. Hrát můžeme i nerost. Jistě, třeba tím, že zahrajeme jeho použití – leštění a nasazování si prstenu (zlato). Ale můžeme také zahrát nerost jako „postavu s klíčovou vlastností“. Tady ale už v herní metafoře ubývá ikoničnosti a mimetičnosti a přibývá – řekněme – „symboličnosti“. Však si představte, jak byste pantomimou personifikovali podstatu jevu „zlato“.

> na to, „jak“ se bude hrát. Dramatická výchova je primárně umělecko-edukační obor, takže učí nejen tím, co se v situacích děje („o čem“ jsou), ale její povinnost je taky kultivovat (byť spíše elementární) dovednosti divadelně-aktérské nebo divadelně-divácké. A hraje i učitel. Jedna z technik managementu učení se tu nazývá „učitel v roli“. Tkví v tom, že učitel se – jako jedna z postav – stane součástí hrané situace. Tady skutečně může docházet až ke hře v úrovni psychologické charakterizace. Učitel v roli ale stále musí bedlivě sledovat, jak hra probíhá z hlediska edukačního. Podstatné je, že takto může řídit učení i uvnitř fikce tím, jak situaci ovlivní on jako postava (např. jako zvědavý novinář).[205]

▶ Poznámka k tématu „Je učitel herec?“[206]

> Mějte na paměti, že vás všichni bedlivě sledují z opozice, a tudíž se nemůže stát, aby si alespoň někdo nevšiml toho, co je nesprávné nebo nevhodné. „Nekuňkejte“, jasně a nahlas. Používejte bohatý jazyk, dbejte na vysokou úroveň celkového projevu své osobnosti a energie. Vždy předstírejte dobrou náladu, občas dejte najevo smysl pro humor, ale ani na okamžik nepřestávejte řídit celkovou atmosféru v sále.[207]

Vlastně tu jde o jisté resumé toho, co bylo řečeno výše. Tvrzení, že „Učitel je / má být také herec!“ je užitečná metafora, ale opravdu jen metafora. Pokud ji vezmeme jako faktické tvrzení, jsme na tenkém ledu. Metafora však tkví v několika skutečnostech, s nimiž jsme se již v této kapitole (i předchozích) seznámili. Ano, je to profese svou povahou scénická. Učitel pracuje v prostoru umožňujícím, aby mohl být dobře sledován, prochází řadou situací, v nichž s touto skutečností záměrně pracuje. Má k dispozici rejstřík chování od jednoduchých sebestylizací nutných pro výkon role (např. srozumitelnost), přes zvýraznění a akcentaci prvků svého chování/jednání až po hraní postav při použití inscenačních metod.

205 Učitel může vystupovat např. v roli svědka nějaké události – tím dostává šanci ovlivnit, jaké informace budou žáci mít. Nebo hrát postavu v dilematické situaci, jíž žáci radí. Nebo někoho, kdo se postaví proti již – ve fikci, ve hře – dojednanému řešení nějakého problému.

206 Texty k tomuto výzkumu jsem od roku 2006 publikoval pětkrát. Domnívám se, že – byť krátké – pojednání o tématu patří i sem. Zde se opřu o vlastní text 2019a a současně odkazuji např. na svůj článek z r. 2010 v *Pedagogice* a práci 2011b – viz seznam literatury.

207 Václav Janeček. *Úvod do taneční pedagogiky*. Praha: NAMU, 2013, s. 42.

Jenže: Učitel je učitel a herec je herec (dále, až do konce této části – „Poznámka k tématu „je učitel herec“? – cituji a parafrázuji z textu v poznámce[208]). Učitel a herec jsou různé profese s různými cíli a postupy, jimiž je naplňují. Společné či prolínavé mají jen některé principy či prvky svých scénických výkonů. „Porovnejme některé parametry učitelství a herectví. Herec (vezměme v potaz „běžné“ činoherní divadlo) vytváří fikci, hraje jiného člověka, než je on sám, a jeho úkol je primárně umělecký (byť i tento úkol má rozměr „vlivu“ na příjemce umění a u „didaktických“[209] divadel dokonce důležitý). Učitel je v edukačních situacích převážně „za sebe“, jeho úkol je měnit skutečně a konkrétně konkrétní osobnosti žáků. Cíle v oblasti změny žákovy osobnosti jsou tedy obvykle mnohem konkrétnější než např. ideový záměr představení, jehož dopady na diváky nejsou sledovány tak, jako dopady edukace na žáky (a to ani u „didaktických“ divadel – a pokud mají být sledovány, pak se tak děje obvykle prostřednictvím dalších aktivit po představeních atd.). Tady je tedy základní rozdíl, který jasně indikuje, že učitel není skutečný herec (o výjimkách níže).“

A co můžeme považovat za shodné prvky či místa prolnutí principů těchto profesí?

Jsou scénické. Pracují v prostoru uzpůsobeném více méně jako scéna – mělo by je být vidět. Oba pracují s komplementárními rolemi (žák/divák), ovšem učitel komunikuje přímo a herec prostřednictvím fikci ukazujících situací, v nichž navzájem komunikují fiktivní postavy zastoupené herci. Pokud se promění učitel, vytváří – opět víme – spíše tzv. „jiné já“ a proměnu žákovi často „nepřiznává“. V případě herce jde o proměnu přiznanou – jen málokdo věří, že na jevišti vidí opravdu jistého Hamleta. Navíc: Od učitelského chování se primárně neočekává, že bude – a rozhodně ne po celou dobu výkonu – tvarováno tak, aby budilo estetický zážitek a emoce vyplývající z umělecké formy. Víme již, že to není zanedbatelné, ale rozhodně to není jeho klíčový úkol. Ani tato místa, obě profese přibližující a místy i spojující, ale nemají identickou podobu. Snad s těmito výjimkami: „[Dále:] jedna ze subrolí, z nichž se učitelská role skládá (informátor, posuzovatel, poradce atd.), může být role ‚herec‘“;

208 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 130–133 (přímé citace v uvozovkách – s. 133).

209 U představení se zvýrazněnou výchovnou funkcí (viz též Milan Valenta. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011, s. 112).

konkrétně když kantor začne žákům skutečně hrát divadlo jako takové (proměna, přiznaná fikce, estetizované zpracování výstupu). Specificky je to rovněž i onen případ učitele divadla, resp. dramatické výchovy. A naopak: Herec se prolne s učitelem, začne-li skutečně učit (hraje-li na prknech učitele, pak ho ale opravdu jen hraje).

Najdeme i jiné analogie, nejen ty vázané na dvojice učitel–herec. Např. tyto má učitel společné nejen s hercem, ale s většinou veřejně vystupujících profesí: koncentrace komunikační energie při výkonu role, výrazovost jednání, dobrá technika řeči opírající se o dechové dovednosti, improvizační schopnost apod.

A dále analogie s jinými divadelními profesemi: „scénografické" dovednosti, tedy dovednosti práce s prostorem jako scénou svého druhu. Nebo zmiňované „dovednosti ne nepodobné dovednostem dramaturgicko-režisérským: schopnost zvládat dramaturgii hodiny a schopnost zorganizovat participaci žáků na průběhu hodiny (s tím se může výhodně pojit i společný cit pro temporytmus komunikace a jednotlivých částí lekce)", schopnost vytvářet učební situace a udržet je v chodu. A navíc: „Edukace sama o sobě je proces dramatický, plný rozporů a konfliktů, které jsou – podobně jako v dramatickém umění – řešeny vzájemným jednáním. Tak či onak, učitel není herec, ale jeho profese je scénická a performativní."

▷ *Učitel jako divák*

Dovolte nejprve úvod „k diváctví" jako takovému. Co znamená být v situaci nespecifického scénování divákem? Výraz divák zpravidla používáme tam, kde někdo sleduje organizovaný scénický či performativní akt. Na jedné straně to může být divadlo, na druhé fotbalový mač. Víme, že se buď v různých situacích sami rozhodneme být diváky, nebo je nám scénovaným chováním jiného člověka diváctví nabídnuto až vnuceno. Jsou to ony okamžiky, kdy se situace, jejímiž jsme ko-aktéry či jen svědky, promění v „podívanou".[210]

Ne všechny situace jsou takové. Vejdeme-li do restaurace a očima rychle zkoumáme, zda se najde volné místo, patrně se za diváky neoznačíme. Pokud učitel kontroluje pohledem třídu píšící písemku, taky ne. Ani

210 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 54.

v tom případě, kdy reagujeme na pracovníka „silnic“, který nám signalizuje praporkem, že můžeme vjet do zúženiny na vozovce. Takové vnímání je čistě účelové, „technicko-organizační“ atd.

Jsme tedy v situacích nespecificky scénických opravdu divákem divadelním? Odpověď může znít ano, ale jen v některých případech. Jakkoliv chápu, že „divadelní divák“ je „klasifikován“ různě a též různí diváci vnímají různě, přece tu je – nebo by být mělo – něco společného. Při recepci umění by mělo fungovat vnímání tzv. estetické. To je založeno na běžných procesech nesoucích jakékoliv vnímání.[211] Při estetickém vnímání se však fungování těchto běžných kroků percepce posouvá do ne-běžné roviny. Umělecký artefakt mívá ne-běžnou formu, mívá zvýrazněné zaměření na ovlivnění našich emocí, někdy ruku v ruce s tím, že nás nutí i myslet jinak. A umění rovněž počítá s tím, co J. Kulka nazývá estetickou responzí (počínaje somatickým reagováním na dění na jevišti či napětí na filmovém plátně až po dodatečné myšlenky a pocity, tedy přetrvávající vliv umění).[212]

Do úrovně estetických vjemů se aktéři mohou dostat např. při výuce divadelní výchovy. To je ale případ odehrávající se již na poli specifické scéničnosti, tedy divadelnosti.

Divák nespecifického scénování se obvykle pohybuje mezi póly účelového vnímání a vnímání, řekněme, scénického. Situace, které ho scénicky zaujmou, pro něj nezřídka mají nějaký praktický smysl, jsou reálné, ale současně mají jistý charakter oné podívané či divadýlka, tzn. že zaujmou rovněž formou.[213] Na rozdíl od pragmatického vnímání nějaké situace je vnímání scénické spojeno právě se zvýrazněnou interpretací, pojmenováním si principu viděného, pojmenováním tématu, dobíráním se motivů a dešifrováním vztahů v/na pozorovaném teritoriu, a ovšem i prožitkem.[214]

211 (Motiv pro soustředění percepční pozornosti na objekt) – vjem, vidění a slyšení toho, co je k dispozici – dekódování vnímaného, základní porozumění tomu, co vnímám – interpretace jako kognitivní a emoční zpracování vnímaného ve smyslu: „Co mi to říká? O čem to je? Co to pro mne znamená? Jak to prožívám? (reagování vnitřní-subjektivní i vnější-interakční).

212 Jiří Kulka. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008, s. 365.

213 Nebo též vedlejšími „úkazy“ a tématy. Nedávno se jistému expertovi při prezentaci v televizi začalo sunout pomaličku po vousech směrem dolů cosi jako malá bílá kulička. Věcná prezentace se stala rázem podívanou.

214 Pokud učitel sleduje při písemce skloněné hlavy čistě z důvodů kontroly toho, že nikdo nepodvádí, je to účelový úkon (byť tím kontroluje i smělé pokusy žactva o vytvoření jistého druhu

Učitel ve třídě samozřejmě prioritně vnímá cílované a „výkonové" projevy žáků, tedy projevy spjaté s učením a vzděláváním (se). Současně ovšem není možné si nevšímat rozmanitých přidaných hodnot a svrchních tónů ony výkony doprovázejících. Ty mohou probouzet při „sledovatelství" i „diváctví" (viz poznámka).[215]

Jsou ale i hodiny, které jsou „pedagogickými díly" a jako hospitující mohu být uchvácen temporytmem hodiny, střídáním akcentů, vtipem, gradací, vystupováním učitele i tím, že učitel u všech vyvolá prožitek. „To byl pedagogický koncert," ozve se pak někdy.

b) Žák

▷ *Situace (kdy?)*

Ve kterých situacích v průběhu vyučování (či jiné edukační akce) žák jedná scénicky či se prostě stává scénickým objektem? Situace vysunující žáka při vyučování do scénické pozice není tak permanentní jako v případě učitele.

Níže použiji pojmy „legální" a „nelegální". Ve vztahu k vyučování se používají ve spojení se slovem komunikace.[216] Za legální situace se scénickým aspektem budu považovat ty, které jsou součástí učitelovy dramaturgie a režie (přípravy, organizace atd.) vyučování. Vesměs jsou to základní projevy právě realizovaných rolí (učitel se ptá, žák ve stoje

fikce – podvodu). Pokud si ale povšimne, že jeden žáček se u psaní poněkud kroutí, dělá obličeje a pokukuje po něm, pak se nepochybně jeho původní „technické" sledování percepčního pole začne proměňovat v diváctví ve smyslu výše uvedeném. V případě subjektivního zpracování scénických nabídek v chování druhých můžeme jít ale ještě jinou cestou, totiž představit (!) si skloněné hlavičky např. jako kulaté hlavy ostřice vyrovnané pěkně a zcela v pořádku vedle sebe / za sebou v mělkém mokřadu. Ano, divácká percepce ve scénologii počítá jako se svým produktem i s „divadlem představ" (J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 33).

215 Při „promrskávání" násobilky (znakujícím přítomnost drilu, evidentně společensky přijatelné formy posunování „rozvoje") může mít výkon žáka podobu vykřiknutého čísla. Např. 16 po zadání „kolik je 4 × 4". Výkon je jen účelově registrován a nedá se říci, že v okamžiku, kdy učitel tomuto žákovi věnuje krátkou pozornost, je divákem. Ve chvíli, kdy se ale žák, který by neměl mít s úkolem „4 × 4" problém, zarazí, vytřeští oči a pootevře mlčící ústa, je na učiteli (nebo prostě na jeho „organismu"), aby zvážil, zda se přidá k jeho percepci i dimenze divácká („Co to má znamenat?") či nadále jen „technicky" odvrátí zrak a vystřelí zadání po sousedovi.

216 Jiří Mareš – Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 85–88.

u tabule odpovídá). Za nelegální pak ty, které toho nejsou součástí, ale přesto se v hodině dějí, a to zejména jako „aktivity" žákovské (předvádění se, scénované lhaní apod.).[217]

Přitom je tu ještě rovina, kdy žák mísí řízené rolové chování s i neuvědomovanými prvky exteriorizovaného prožívání – snaží se odpovídat učiteli dle jeho požadavků, ale současně se např. (z nervozity) „klátí ze strany na stranu", což budí zaslouženě pobavenou pozornost nejen přihlížejícího žactva.

▶ Legální

→ Situace zkoušení. A zejména typ zvaný „před tabulí". Žák je povolán na scénu, aby zde před zraky nejen učitelovými, ale i ostatních, předvedl určitý výkon. Nutno poznamenat, že tyto situace mají vesměs výrazný dramatický potenciál (viz níže)! Zkoušený nabízí celé série znaků odkazujících nejen k tomu, jak zvládl látku, ale také k tomu, jaký má k probíhající situaci a učiteli-koaktérovi vztah, jak se cítí, a z hlediska dlouhodobějšího pozorování i k tomu, jaký je osobnostní typ. Představení by mělo být pro přihlížející žáky-diváky edukační, měli by sledovat obsah dění a využít ho ke svému poučení. Zdaleka vždy tomu ale tak není. Na scéně je ovšem i učitel, takže i on může demonstrovat v průběhu akce spokojenost-nespokojenost, vztah k žákovi (ironizovat ho), svoje pojetí výuky a předmětu a vůbec pedagogickou ideologii a může být divácky sledován. A je tu nakonec sám typ dialogu, který se na základě předchozího řečeného mezi aktéry rozvíjí (někdy svižná konverzačka, jindy nerytmický a přetržitý dialog mezi dvěma navzájem nekompatibilními světy). Specifických kvalit pak scéna nabývá, když žák musí v rámci zkoušení nejen mluvit, ale navíc ještě něco „předvádět" (pokus, cvik, postup výpočtu na tabuli, zazpívat stupnici). Žákovské scénování je založeno v úrovni ostenzivní: má ukázat sebe jako originál, který něco ví/umí. Nicméně sama (dramatická) povaha situace nutí k určitým stylizacím chování, ostentacím a zakrývání, pseudoostenzím, (nelegálním) klauniádám atd.

217 Z tohoto hlediska lze samozřejmě považovat za nelegální i některé aspekty chování učitele – např. to, když během výkladu zareaguje na upozornění, otevře telefon a napíše SMS (svého druhu „zcizení").

- Situace při prezentacích (úkolů, skupinových výsledků), referátech, vedení výuky místo učitele, demonstracích specifických dovedností, jimiž žák disponuje apod., ať již s nezkouškovým cílem, či naopak. Tady se scénická pozice žáka blíží běžné pozici učitele. Je tu ale přece jen rozdíl – žák má diváka minimálně dvojího typu: spolužáky + kantora. Oba typy diváků mohou mít některé cíle shodné (posoudit kvalitu prezentace), ale i rozdílné (žáci: dovědět se i „pobavit se"; učitel: korigovat učení a hodnotit pedagogicky výsledek učení). Prezentace (atd.) jsou vskutku povýtce performativním aktem, takže u nich lze dobře pozorovat právě i scénický talent.[218] Vidíme tu práci s komunikační energií, se schopností adresovat zprávu, oslovit zájem pozorovatelů, zaujmout atd. Tedy s chováním akcentovaným na základě požadavků role „prezentátor". I tady se ale přirozeně objevují v chování prvky nezahrnované do standardů dobré prezentace či prvky hraniční nebo i nelegální.[219]
- Situace diskusí. Obecně víme, že diskuse jsou znamenitým sebeprezentačním kolbištěm. I ve škole. Při diskusích je poměrně nezbytné věnovat pečlivou pozornost ostatním (tedy pokud není diskutér rozhodnut věnovat pozornost jen sobě – „předvádět se"). A to pozornost vůči tomu, co druzí říkají (a na co bychom měli jako koaktéři reagovat), a také tomu, jak to říkají. „Jak" může vypovídat o jejich osobních pocitech i metakomunikovat, jak je máme vnímat ať už jako lidi-řečníky „tady a teď", nebo jako lidi-osobnosti celkově. Někteří diskutéři chápou debatu i jako šanci ovlivnit „klovací pořádek" ve skupině, tedy hierarchii skupinových pozic. Sebeprezentační potenciál diskusí je limitovaný obvykle možností jen kratších vstupů (pokud se někdo z diskutérů nepokusí zvrátit tento žánr na „monodrama") a vytváří tak určitý tlak na akcentovanost

218 Pozor, nemusí být identický s hereckým; řekněme, že scénický umožňuje sdělnost poutající pozornost, herecký vedle toho ještě uměleckou kreativitu a přece jen vyšší úroveň estetizace ukazovaného jednání.

219 Prezentující dvojice studentů: ona povolená v těžišti, s vpřed vysunutou pánví, krátké tričko odhalující proužek opáleného břicha s pupíkem, ovšem nemnoho viděným, neboť je takřka permanentně otočená k projekci prezentace, téměř nemluví, pokud už, tak tiše a „dyšně"; on ve střízlivém svetříku, s propnutým těžištěm, posazeným hlasem a s neurážlivou ležérností zkušeného mluvčího srozumitelně informuje. Nutno podotknout, že poměrně silnou konkurencí může býti tomuto dobrému řečníkovi v očích řady spolužáků, ale i spolužákyň, právě onen proužek kůže.

našeho jednání, ale i na předstírání (třeba údivu atd.) tak, aby náš vstup splnil své cíle (věcné i „osobnostně sociální“, prestižní aj.).[220]

▶ Nelegální

Pomiňme faktum, že nelegální komunikace může probíhat mimo scénu, tedy nepozorovaně – zejm. při utajovaných debatách či nelegálních hrátkách v lavicích (ale třeba i ve formě čtení časopisu pod lavicí apod.). Pokud ji nemá nikdo vidět a nevidí, pak tu skutečně schází její scénický rozměr (k čemuž se přece jen ještě částečně vrátíme).

Půjde nám tedy hlavně o nelegální komunikaci scénovanou – již jsem to naznačil ve zmínce o klauniádě –, kdy se legální komunikace úplně nedaří, kdy má dramatický podtext, třeba při zkoušení před třídou, ovšem rovněž i v diskusích či při zmíněných prezentacích. Tento typ nelegální komunikace tedy vesměs doprovází jiné (legální) scénické podoby školní komunikace a pokouší se o nich metakomunikovat nebo je zvrátit atd. Je možno se tu obrátit ke scénickým „technikám“ ostentace, pseudoostenze či simulace (a výjimečně též sehrání divadýlka ještě více vpravo na ose). Patří sem třeba:

→ Manipulativní akt vůči učiteli za účelem nějakého zisku – jak to u manipulací bývá – buď psychologického, nebo věcného. Dalo by se tu mluvit i o lhaní a podvodech. Adresátem může být pouze učitel, „představení“ je tedy určeno jen jemu. Zvláštní nádech ale dostává taková eskapáda, má-li ještě další diváky, tedy hlavně spolužáky.[221] I tu by se mohlo hovořit o výše vzpomenuté klauniádě.

220 Při nedávné debatě, která byla současně reflexí mnou vedené učební aktivity rozvíjející jednu komunikační dovednost, mi jeden student „učitelským tónem“ vytkl, že jsem neotevřel reflexi určitým typem otázky. Ten mechanismus za léta „v branži“ znám. Dotyčný se naučil v nějakém agenturním kurzu jednoznačný způsob vedení reflexe. A co se stalo, když jsem použil jiný? Hypoteticky: Mohl jakoby ztratit půdu pod nohama. Když učitel dělá něco jiného, co neodpovídá studentovým vlastním schématům, má student dojem, že jeho zkušenosti nejsou dostatečně zhodnocovány. Obecně může jít i o to, že nevidí jako smysluplné nechat se poučovat od obstarožního docenta, když prošel kurzem v agentuře „Life Without Stress“ (v Zálesních Klobánkách). Ať již za jeho výtkou bylo cokoliv z toho, nebo něco jiného, jeho chování bylo dobře interpretabilní. A mou pozornost připoutalo právě typem dikce, která kontrastovala s tím, jak věcně rozebírali v reflexi aktivitu ostatní.

221 Psychologický zisk může spočívat v tom, že moje dobře smyšlená a zahraná výmluva na učitele zapůsobí, ten mne polituje a bude mi odpuštěn hřích, do nějž se právě propadám. Věcný zisk kombinovaný s psychologickým jsme mohli vidět ve „stupínkové“ scénické eskapádě studenta Kulíka v *Cestě do hlubin študákovy duše*. Ten předstírá v komediální stylizaci, kterou by v reálu zřejmě prohlédl i tehdejší gymnaziální profesor s hlavou ve vědeckých oblacích, totiž nevolnost (drama účelového klamání je založeno na zobrazení dramatické situace

- Otevřený souboj o prestiž či zachování si tváře (ano, Goffman a „face-work"). Tady mám na mysli ponejvíce jednání, kdy se žák před třídou (či hlavně jen před jednou dívkou) ocitá v edukační situaci v úzkých a reaguje na požadavky učitele odporem („A proč bych měl tohle umět, k čemu mi to je?", „Tohle dělat nebudu!" atd.). Jednání je sice adresováno učiteli, ale prostřednictvím tohoto jednání se žák může snažit poslat (metakomunikovat) zprávu třetí straně, která je přítomna a přihlíží (či nyní přihlížet začne). A ona zpráva se vesměs týká snahy neztratit či zachovat si tvář, nabýt prestiž, upravit svůj status atd. „Souboj" může být veden ale i jinak, např. „hrou na blbého", která slouží mj. k tomu, udělat blbého z kantora („To jsem vážně nevěděl, že máme mít, všechny úkoly si zapisuju, ale tohle jsem prostě neslyšel."). Šikovnému hráči se podaří vložit do jednání i rozměr metakomunikační, jímž sdělí třetí straně, že „to jen hraje".[222]
  Bohužel sem mohou náležet i případy šikanování učitele ve třídě. Šikanující nemusí mít vždy primárně „scénický zájem". Sociopatům a psychopatům jde o uspokojení vlastních abnormních nebo patologických a-sociálních potřeb. Na druhou stranu – právě u těchto typů může histrionství a potřeba, aby ostatní (z různých důvodů) viděli jejich skutky, patřit k věci.
- Zábava. Pro druhé, ale snad i pro sebe a v nejlepším případě i pro učitele. Začněme klauniádou, v pedagogických kruzích hojně označovanou jako „šaškování". Předchozí dva typy jednání mohou mít zábavnou podobu. Tlak na učitele může být spojen jak se zesměšňováním (kantora, vzdělání atd. – viz výše), tak – na druhé straně – i se sebezesměšňováním žáka a nakonec i se skutečným humorem či snahou o něj (žák u tabule sice matematický postup nezná, ale přesto hrdinně a s poněkud vytřeštěnou potměšilostí píše na tabuli nesmyslné vzorce, kterým se ostatní chechtají).
  Za odlišení tu stojí jednak prezentace např. „jen" slovního humoru (vtip), jednak humoru s přidanou scénickou hodnotou, kdy „bavič" vytvoří „situaci" (viz právě výše).

zdravotního handicapu). Vyjde to, student je odeslán oklamaným hodným vyučujícím ze školy – věcný zisk je „rande" a psychologický body u spolužáků za zábavu; je tu ovšem i „ztráta" v podobě studentových výčitek.

222 Mrknutí okem v nestřeženém okamžiku; šikovní dokáží vložit i do výrazu řeči nenápadnou paralingvistickou linku odkazující k tomu, že jde o „komédyji".

Je samozřejmé, že zábava může být komponentem i dalších žákovských scénických výstupů. Např. při prezentacích mohou být do powerpointu vloženy nečekané obrázky nebo závěr skupinové práce nad rozhodně nedivadelním tématem (třeba „včely“) může být sehrán jako scénka.

▷ *Způsoby*

Způsoby jsou u živočišného druhu „člověk“ celkem dány, takže se u aktérů školního dění v principu příliš neliší.

▶ Autentické chování. Připomeňme si, že učitel (ale i žactvo) v situacích, kdy je žák ve scénické pozici, často vnímá nejen jeho výkon, ale i jeho samého jako osobnost, jeho výraz, chování a jednání. Autentické chování se zpravidla nescénuje záměrně, autenticky se prostě chováme, i když i to můžeme přímo v situaci sami na sobě cítit, a dokonce kupř. mírnou akcentovaností autenticitu i „nabídnout“. Může jít ale i o situace,[223] kdy je žák např. naštvaný a zcela spontánně to dá najevo tím, že při vstávání k odpovědi hlučně odsune svou židli, takže připoutá pozornost nejen „účelovou“, ale i diváckou.

▶ Oscilace mezi ostenzí a ostentací/sebezvýrazňováním.[224] Protože zatím hovoříme jen o „probíhajících edukačních akcích“, hodinách atd., je jasné, že úpravy zevnějšku jsou spíše součástí celku toho, čemu se občas říká už i v češtině „look“ (tj. „vzhled“ nebo „vypadání“) a co nemusí být speciálně tvarováno jen pro „použití“ právě v této jedné hodině.[225] A naopak: na zkoušku na vysoké vhodně zvolený oděv může býti zcela záměrným strategickým prvkem (zkazky o fungování střízlivě nevkusného oblečení dívek před zkouškou u zapšklé docentky vskutku nejsou jen folklórem…).

Sebezvýraznění ale vidíme např. též v situacích, kdy žák v polostoji a současně svalený na desce lavice rychle třepotá dlaní vysoko zvednuté ruky, aby upoutal pozornost učitele: „Hlásím se!“[226]

223 Viz J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 39.

224 Viz část *4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii*.

225 Leda by např. studentka hodlala onoho mladého fyzikáře začít „svádět“.

226 Nebo v hypnotizování vyučujícího očima, aby si všiml, kterak je tento žák soustředěně pozorný, a připsal mu (v duchu či do notesu) kladné bodíky. A může tu být i opak, přerušení

Sebezvýraznění může mít rovněž formu specificky akcentovaného jednání, např. v podobě toho, co se za mých mladých let nazývalo „producírováním se“, tedy předváděním se. Velmi často se pojí s vtipností (či pokusy o ni), zábavností, tak či onak ozvláštněnou řečí, s pantomimkami atd., ale někdy jen s potřebou „ukázat se“ třídě nebo učiteli, mít slovo (holčička vlastnící psa se přihlásí během výkladu učitele o psovitých a po udělení slova odvypráví třeba i s výkladem kantora tematicky nesouvisející historku o svém mazlíčkovi).

▶ Pseudoostenze, nepřiznané simulace a vytváření jiného já – např. ona simulace nevolnosti za účelem dostat se ze třídy.[227] Dále zakrývání a disimulace (disimulací míním zakrývání, jímž vznikne nějaká fiktivní skutečnost).[228] Šizení, předstírání, podvádění, vymýšlení si nepravd je při získávání vzdělání fenoménem natolik rozšířeným, že se o něm píší kvalifikační práce a na webu najdeme i instruktážní videa, jak na to.

▶ Jednání v simulovaných učebních situacích nebo v rolích postav v rámci výuky. Scéničnost je dána povahou učební metody. Znovu si jen připomeňme, že vytváření fikce (ať již simulační, či alterační) může být využito k učení takřka jakékoliv látky, ale vedle toho je – v dramatické výchově – cílem i učivem samo hraní.

očního kontaktu, tedy jakoby zakrývání toho, že tu žák vůbec je, či zneviditelňování se tehdy, když někomu ze strany učitele něco hrozí.

227 Nebo znovu ke zkoušce a k nastolování dojmu – aneb snaha o ukázání jiného já: Jinak rozverná studentka zvolí – viz též příklad výše – jako „kostým“ sukni a halenku vytvářející zdání serióznosti nebo běžně zanedbaně vyhlížející student zavěsí do saka kravatu, a to v naději, že to může padat na misku vah, neboť je známo, že zkoušející je „ještě ze staré školy“. Podobného rázu je pak i „předstírání přemýšlení“ při získávání času v naději, že se po otázce v prázdné hlavě přece jen něco urodí. Zakrývací či disimulační strategii pak můžeme spatřovat v „zakrývání podvádění“: Jinoch, laborující při testu s tentokrát sofistikovaně připraveným tahákem, zadumaně hledí před sebe (čímž má pod kontrolou i učitelův pohyb po scéně), občas se skloní k testu a markýruje jeho vyplňování a čeká, až se učitel obrátí jiným směrem – vytváří iluzi, že nepodvádí. Pokud je ovšem učitel pozorný, snadno si všimne časté přítomnosti „disharmonického“ tónu v žákově – rozdvojeném – chování. Nebo při lhaní: student se dívá učiteli přímo do očí aneb „Nemám co skrývat“ a současně řečí vykresluje fiktivní (protože nikdy neuskutečněnou) realitu své marné snahy sehnat požadované podklady pro referát.

228 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 88.

▷ *Žák jako divák*

Pro žáka coby diváka platí v obecné rovině totéž co pro učitele. Snad jen s tím, že žák má při hodině více šancí pozorovat performativní aspekty učitelova jednání. Které, to víme z části *a) Učitel*. Jako divák ale může žák fungovat i ve vztahu k třídním scénickým výstupům svých kolegů (i ty viz výše) během výuky. A jako divák může svým způsobem z lavice i participovat („spect-actor") na scénickém úkonu druhého – např. napovídat, podpořit spolužáka na scéně smíchem (ocenit tak jeho odpověď učiteli), ale i vykřiknout (či na výzvu vyslovit) správnou odpověď místo toho, kdo neví a právě se potí.

Zvláštní případ pak nastává opět ve výuce dramatické výchovy (či obecněji při využití metod založených na inscenačním principu). Drama-edukace má přímo jako úkol kultivaci divadelního diváctví a diváctví je tu tedy učivem.[229] Rozvíjí se jednak samostatně a jednak průběžně při jakékoliv vlastní divadelní nebo edukačně dramatické práci. Vytvořené scénické/divadelní artefakty (ať již pouze jednotlivé hrané situace, etudy, či série návazných situací, jednotlivé výstupy zkoušeného představení apod.) vždy někdo z žáků, kdo právě nehraje, sleduje a učí se tak nejen divadlo hrát, ale též „umět se na divadlo dívat".

Další možnosti pro diváctví viz níže část *4.6.4 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce*.

B. Scénická organizace prostředí – scéna, zákulisí, objekty a rekvizity

Erving Goffman[230] upozorňuje v souvislosti s tím, co my (ne on) nazýváme nespecifická scéničnost, na dvě prostředí. Jedním je „přední region" pro označení místa, kde představení probíhá. Překládá se i jako „jeviště". Druhým prostředím je „zadní region – zákulisí". Podle Goffmana má celou řadu funkcí. Zmiňme ho např. jako prostor, kde aktér odkládá stylizaci nutnou či požadovanou k výkonu role, kde se uvolní

[229] Viz např. kurikulární očekávaný výstup: Reflektuje svůj zážitek z dramatického díla, rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* s. 112.)

[230] E. Goffman. *Všichni hrajeme divadlo*, s. 108, 113.

a „objevují skutečnosti potlačované“, kde se výstup pro jeviště připravuje a též zkouší, upravují se kostýmy a řeší se věci před ko-aktéry v předním regionu utajované.[231]

Ve škole jsou jevištěm učitelského i žákovského scénování třídy, tělocvičny, hřiště. Avšak tak jako scéna coby prostor pro sehrání divadla může vzniknout prakticky všude, tak i zde je možné, aby si třídní učitelka zvolila pro nějaké své konkrétní „vystoupení“ třeba ulici, po níž se s žáky někam přemísťuje, nebo přírodopisec výklad na skalách bývalé sopky. Typickým zadním traktem pak bude kabinet či sborovna, pro žáky pak WC či příp. šatna, ale koneckonců i třída bez přítomnosti učitele apod. Podívejme se nyní na věc blíže.

▶ Prostor třídy – třída jako scéna

- ➝ Scéna je (scénologicky nahlédnuto) tam, kde někdo scénuje či na prostor odkazuje jako na scénu (někdo se na jakémkoliv místě snaží připoutat pozornost dalších osob; někdo někomu ukazuje, co dělají dva lidé o kousek dál; ale též i ukazuje nevšímavému, jak se někdo v určitém místě snaží (sebe)scénovat). Ve třídě tedy scéna může „nastat“ nejen vpředu, ale rovněž kdekoliv jinde.
- ➝ Základní organizace prostoru. Divadelní analogii můžeme spatřit opravdu již v bazálním uspořádání. Třída s řadami za sebou a před ní plac pro učitele připomene tzv. kukátkové uspořádání v divadle. Tam k tomuto upořádání přibývá sice obvykle ještě portál a opona, které ve třídě scénický a divácký prostor neoddělují, nicméně stupínek i dnes leckde zdatně připomíná jeviště vyzdvižené v divadle „nad podlahu“. Ne nadarmo lze např. na některých zahraničních univerzitách najít na dveřích stupňovitých učeben se zvýšeným prostorem pro vyučujícího tabulku s názvem „theatre“. Svým způsobem efektní může (ale nemusí) být přímý vstup ze zákulisí na jeviště, kdy učitel přichází jinudy než žáci.[232]

231 Např. o této funkci kuchyně pro personál hostince, jinak operujícího „na scéně“, tedy „na place“, bych coby dobrovolný výčepní v naší obecní hospodě mohl dlouze vyprávět. Píše o tom i Goffman.

232 Mimochodem, za mimořádně zajímavé považuje ve svém výzkumu Goffman právě okamžiky přechodu ze zákulisí na jeviště nebo zpět – připomeňme si např. poznámku ke koncentraci energie před vstupem do třídy a vybavme si její opak při návratu do klidové zóny kabinetu.

Jinou analogií může být poloaréna. Odpovídají jí třídy s podkovovitým řešením prostoru, v nichž vzniká uprostřed jakési „náměstí“ ze tří stran obklopené místy pro žáky. Čtvrtou stranu pak tvoří „učitelský“ prostor. „Scény“ typu koridor (žáci sedí jen na dvou stranách proti sobě) občas vidíme v tělocvičně a aréna (žáci jsou na všech stranách okolo učitele) je k vidění spíše při praktických činnostech. Analogii pak postrádáme v případě „ostrůvkovitého“ uspořádání lavic pro skupinové učení (připomenout ho mohou snad jen divadelní prostory spojené s kavárnami apod.).[233]

Kombinace prostorů se objevuje v neběžném upořádání třídy tak, že část je organizována např. kukátkově a část více méně arénově. Za řadami lavic je volný prostor (s kobercem[234]) umožňující „arénu“.[235]

A – „last but not least“ – ještě dodávám, že již samo toto upořádání prostoru může být metaforou nesoucí téma klíčové „didaktické ideologie“ (a potažmo též „společenské“ obecněji), kterou škola nebo vyučující vyznává. Klasická kukátková učebna indikuje transmisivní pojetí výuky a roli učitele jako „vědoucího předavače vzdělání“. Poloaréna sice nevylučuje totéž, ale pokud nemá náměstí sloužit jen nějaké kantorské exhibici, je předpoklad, že žáci při učení vstávají z lavic a vstupují různě organizovaně do tohoto prostoru a do aktivních způsobů učení.

→ „Scénografie[236] třídy“. Z ní nevylučujeme právě popsanou organizaci „míst“. Ale jsou tu ještě další aspekty. Mohli bychom je označit za (scénické) „objekty“ nebo za „rekvizity“ čili pomůcky. Objektem se chápe obvykle cosi, co není v prostoru právě movité, zůstává to na místě (na jevišti třeba sloup) či je s tím pohnuto jen někdy (stůl). Rekvizita je to, s čím se pracuje a lze tím pohybovat (v divadle meč,

233 A z hlediska učitele coby „diváka“ nám pak může toto uspořádání (ovšem) vzdáleně připomínat mansiony, a to v případě, že jde o tzv. „centra (různých) aktivit“, mezi nimiž se skupinky žáků přemísťují podle typů úkolů.

234 Kterýžto se někdy spíše hanlivě používá jako metafora pro označení aktivizujících postupů, nebo dokonce celých oborů, jako je výchova dramatická či osobnostní a sociální.

235 V základní škole v Brandýse nad Labem jsem viděl i učebnu dramatické výchovy s vestavěným dřevěným patrem. Ředitel s úsměvem podotýkal, že tu je možné sehrát i proslulou balkonovou scénu z *Romea a Julie*.

236 Výraz tu nepoužívám jako označení pro jednu z divadelních disciplín, ale jako označení pro konkrétní „tvarování“ konkrétního prostoru určeného k aktivitám vč. scénických.

hrneček apod.). Další text rozdělíme ryze pracovně (a jen pro názornost) na tři části:

- Didaktické aspekty. Třídy disponují porůznu výbavou, která má podpořit, či dokonce umožnit nějaký typ učení. Mezi klasickou výbavu tak patří didaktické nástěnné obrazy či mapy, modely (spalovacího motoru nebo molekuly), vycpaná sova, podle převažujícího využití mohou být důležitým prostorotvorným prvkem např. přístroje základní výbavy pro chemické praktikování (tajemné kohoutky na lavicích atd.). Svébytnou úlohu scénického objektu usnadňujícího provoz edukačních událostí pak může sehrát další nábytek – knihovny, sbírky uložené ve třídě, šatní nábytek, bedna s „polštáři" na zemní aktivity atd. A jistě, je tu také didaktická technika. Snad v každé učebně dnes visí od stropu datový projektor a „na scéně" na zdi vidíme tabule běžné, magnetické, ale též promítací, někdy interaktivní. Je přitom zřejmé, že některé z objektů mohou být využity jako rekvizita (obraz, model, sova). Didaktická úloha objektů a rekvizit ve třídě je sice jiná než umělecká v divadle, ale základní funkce se v principu blíží: zpřesnit téma sdělení, ujasnit zprávu, umožnit vliv na žáka/diváka.
- Didakticko-psychologické aspekty. Součástí scénografie je v divadle i světlo. Práce s ním ve škole není tak akcentovaná. Primární snaha = zabezpečit dostatek světla pro samo učení. Totéž je ale současně prvkem psychohygienickým a má to co dělat s podmínkami pro dobré učení. Jen při některých příležitostech se se světlem záměrně pracuje. Samozřejmě se světelný plán třídy mění např. při projekci. Někdy ale vyučující zatáhne závěsy, aby podpořil práci s vizuálními představami (lze v jakémkoliv předmětu), jindy záměrně rozsvítí některý projektor bez dalšího využití, protože potřebuje koncentrované světlo podporující vyprávění příběhu. Svébytnou roli pak hraje světlo právě při výše zmíněných výchovách (učebny „dramaťáku" jsou např. běžně osazeny základním „světelným parkem"/reflektory). Ale i teplo/zima může měnit parametry učebního prostoru a podpořit či limitovat učení.

  Svým způsobem může vystupovat jako atmosférotvorný prvek (podle různých svědectví kantorů z několika rozhovorů)

i pohled z okna ven (podobně jako divácký prožitek a zážitek z představení může ovlivnit faktum, že z hlediště skalního divadla vidíme nejen na jeviště, ale také na horský hřbet na druhé straně údolí). Ještě silněji může působit v rovině didaktické i psychologické vyučování v plenéru, kdy venkovní scéna třídy může být prostorem částečně upraveným (např. venkovní učebny na školních zahradách), ale též zcela autentickým (ona výuka ve skalách). A vrátíme-li se do škamen, pak k externím vlivům patří i problém hluku, který některé školy trápí a který se nedá odstranit vnitřní didaktickou organizací činnosti. Ovlivňuje ale dění ve třídě podobně, jako má vliv v divadle, do nějž proniká zvuk rychlíků ze blízké dráhy.

▷ Psychologické, resp. spíše „osobně-vztahové" aspekty. Tady mám na mysli především to, jak si třídu jako scénu pro učitele i pro sebe třída přizpůsobí či vyzdobí. Malované zdi, plyšáci, akvárium, obrázky, emblém na dveřích a samozřejmě různé rostliny. To vše je na jedné straně „zpříjemňovadlem", ale může to mít i funkci „značkování" vlastního prostoru (ve smyslu podpisu) nebo sebeprezentační či reprezentační (např. vůči okolí, jiným třídám atd.).

▶ Zadní trakt. U většiny zákulisních prostor ve škole se dá předpokládat, že se občas stávají též scénou rozehrávek mezi kantorem a žáky (omluvné divadýlko žáka při povolání pro výtku do kabinetu). Pokud se v kabinetu něco scénuje mezi učiteli, pak by to Goffman patrně označil za řešení problémů nebo vymýšlení strategií atd. mezi členy „týmu". Učitelé ovšem na rozdíl od jiných typů týmů (lékař/ka – zdravotní sestra/bratr) „nevystupují" běžně na scénu své instituce společně. Většinou učí každý sám. Přesto je za tým lze do jisté míry považovat (spjatost specifikou školy, didaktickou ideologií). Pokud jde ovšem na koberec učitel k řediteli, jeho situace se v něčem podobá situaci žáka (mocí rozdílné statusy, komplementární role). Vývoj situace pak závisí na tom, co je předmětem schůzky, neboť učitel i ředitel jsou na druhou stranu také členy jednoho týmu. Zadní trakt umožňuje dát si nohy na stůl, nadávat na žáky, plakat a bůhvíco ještě. Jako prostor ale také může mít scénografii a její součástí může být sebeprezentační rozměr, ať už je adresovaný komukoliv (vítězné poháry na ošoupané polici nad stolem tělocvikářovým, velká fotka šťastné rodiny, model parní lokomotivy na stole...).

4.6.2 Dramatičnost

Zajímat nás budou dramatické potenciály a prvky edukační akce, zejm. vyučovací hodiny. Dramatičnost je definována téměř na začátku této kapitoly a pak se k ní znovu vracíme v částech o (sebe)scénování učitelů i žáků. Chápeme ji jako jednu z podob principu problémovosti, a to v případě, že problém je řešen (mezi)lidským jednáním.

Pravda, při řešení matematického problému interakční jednání nastat nemusí (situaci řešení rovnice lze ovšem i tak opatřit přívlastkem „dramatická"). Při zvládání některých problémů interagujeme jen (či také) sami se sebou – jednáme vůči sobě. Řekněme, že jde o jakousi „vnitřní dramatičnost",[237] jejímž hybatelem bývá zpravidla rozpor mezi motivací a činem jednotlivce, rozpor jeho různých „chtění" či obecněji rozpor (různých) „já" (např. v části 4.3 již zmíněné „já biologické" a „já socializované").

Připomeňme si tu též již uváděnou „liminalitu", stav mezi něčím, co opouštíme, a něčím, co teprve přijde/přichází. Např. dramata v edukaci navozovaných proměn našich kognitivních i behaviorálních schémat (hledání nového rozumění světu, zvládání školních rituálů formálního i neformálního provozu, dynamiky vzájemných vztahů aktérů – hledání nových přátelství apod.).

Samo scénování bývá drama. Klamy, mystifikace, sebestylizace atd. bývají – nejde-li jen o zábavná divadýlka – jednáním, jímž řešíme určitý problém, který máme s něčím/někým i/nebo se sebou. „Takové jednání, zbavíme-li ho např. bezpečného rámce divadelní konvence,[238] bývá činností dosti riskantní, vzrušující, plnou neočekávaností, rozpornou apod., tedy i vnitřně dramatickou."[239] Aby adresované scénované jednání mělo potřebný účin, musím „si je hlídat" a i při jednání s druhou stranou korigovat též jednání vůči sobě samému. „Dramatičnost se tedy neodehrává jen mezi póly ‚já' – ‚problém k řešení', ale i mezi póly ‚já' – ‚můj scénický úkol (jako nástroj řešení onoho problému)'."

A ještě zpět k sobě: „Životní scénické akty bývají zhusta nějakým druhem kamufláže. Tedy něčeho, co se již ze své podstaty snadno překlopí

237 Obecně lze odkázat např. na Stanislav Perkner – Jan Hyvnar. *Řeč dramatu: umění vnímat umění. 1. Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont, 1987 (Hyvnarovy kapitoly o divadle dostupné také z: http://www.unium.cz/materialy/0/0/rec-dramatu-jan-hyvnar-m26432-p1.html)

238 Tato konvence všem přítomným říká, že to, co se děje, je jen „jako(by)".

239 J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 160.

v morálně sporný akt [viz akce studenta Kulíka]. Vnitřní dramatičnost se pak může exponovat, pociťujeme-li v souvislosti se scénováním rozpor kupř. našeho ‚já mravního' a našeho ‚já klamajícího'."[240] Nicméně rozhodně ne všechny problémové situace ve škole musí nabýt rozměru dramatičnosti.

Klíčové zdroje dramatičnosti ve vyučování:

▶ Základní didaktické jevy (potenciál dramatičnosti můžeme nalézat ve formulacích cílů, v učivu, strategiích, metodách a organizaci vyučování a učení).

▶ Sami aktéři – jejich osobnosti, vzájemné vztahy a vzájemná komunikace.

V čem se tedy dramatičnost viditelně projevuje (+ viz poznámka)?[241]

A. Základní didaktické jevy

▶ Dramatické prvky v cílech a učivu:

Cíle a učivo – obsah vzdělání – můžeme shrnout pod pojem „kurikulum". Charles Garoian nazývá kurikulum mj. „scénářem": „Kurikulum jako scénář definuje, co a jak učitelé učí a studenti se učí. V podstatě řídí všechny aspekty vzdělávací performance."[242] Potenciál dramatičnosti je patrný v dokumentu našeho národního kurikula i ve vymezení cílů některých oborů („předmětů").[243] Dramatický potenciál mají / mohou mít cíle,

240 *Tamtéž*.

241 Následující roztřídění jevů komplikuje jednak fakt, že jsme nevyhnutelně řadu dílčích témat vztažených k dramatičnosti již zmínili ve výkladech o scéničnosti ve vyučování, jednak to, že samy podoby dramatičnosti se překrývají. Následující klasifikaci berme tedy jako „možnou" a „pracovní".

242 Charles R. Garoian. *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany (N.Y.): SUNY Press, 1999, s. 130.

243 „[...] uplatňování aktivního přístupu k ochraně zdraví, života, majetku při běžných, rizikových i mimořádných událostech i poznávání otázek obrany státu" nebo „poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města); rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, obhájí a odůvodní své názory, připustí svůj omyl." A vidíme ho i v charakteristice učiva některého oboru: „[...] chování lidí – vlastnosti lidí, zvládání vlastní emocionality; rizikové situace; rizikové chování, předcházení konfliktům; základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí". *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 52, 45, 46. Nebo příměji: „[žák] používá vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci" – Josef Valenta. „Osobnostní a sociální výchova". In: Markéta Pastorová (ed.). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro*

které chtějí vést žáka k dovednostem řešení problémů, rozporů, konfliktů, k překonávání překážek atd., k hledání jiných, pro žáka nových způsobů uvažování a jednání. A totéž se dá říci o učivu. Osobní dimenze typu „dramatičnost v tom, zda cíle a osvojení učiva dosáhnu" bude zmíněna níže.

- Dramatické potenciály obecných strategií učení:
  - Problémové učební postupy obecně. Žáci se učí prostřednictvím řešení problémů týkajících se nějakého učiva (kéž by pro život užitečného), přičemž i samo řešení problému je učivem. Problémové úlohy jsou různé a pracovat s nimi můžeme ve všech předmětech. Hlavním jádrem je, že žák nezná odpověď na otázku či řešení úlohy apod. a musí rozvinout aktivity rozumové, motorické, komplexně fyzické nebo sociální, aby odpověď či řešení našel (Jak můžeme financovat výlet naší třídy na konci roku tak, abychom se obešli bez „dotací" rodičů? – problémový úkol např. v občanské výchově). Potenciál dramatičnosti tu zesiluje, pokud při řešení – ať už individuálním, nebo interakčním – něco vázne. A opět je tu aspekt problémovosti obsahu a problémovosti ve vzájemné interakci osob při řešení problému.
  - Sociokognitivní učební konflikty. Teorie těchto konfliktů vychází ze sociokognitivních a konstruktivistických přístupů v psychologii a pedagogice a praví, že „[...] v jistých klíčových momentech vývoje je třeba hlavní příčinu individuálního pokroku hledat v konfrontacích mezi různými jedinci."[244] Učební situace by tedy měla být postavena tak, aby dala vznik různým názorům, znalostem a přístupům, a tedy i jejich střetu. Prostřednictvím vyjasňování „pohledů" se pak učení posouvá vpřed. I když ani zde nelze vyloučit zosobnění učebního konfliktu. Ovšem v edukačním prostředí je to opět vždy příležitost, jak se učit zvládat dramatičnost vnitřní i v kontaktu s lidmi (viz též Starratt).
  - Situace vzájemného (vrstevnického) hodnocení (hovoří se o nich v různých kontextech: často ve spojení s kooperativním učením či formativním hodnocením). Možná není ideální zařadit je mezi

výuku průřezových témat v základních školách. Praha: VUP, 2011c, s. 11.

244 Yves Bertrand. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 129 (cituje z Michel Gilli. „The Psychosocial Mechanisms of Cognitive Constructions: Experimental Research and Teaching Perspectives". *International Journal of Educational Research*. 1989, roč. 13, č. 6, s. 607–621).

problémové postupy. Nicméně lze konstatovat, že hodnotit druhého člověka tak, aby z takového hodnocení vzešla pro hodnoceného (i hodnotitele) příležitost ke konkrétnímu zdokonalení, to není právě úkol k ryze algoritmizovanému řešení. Obvykle je třeba věnovat hodnocenému skutečně pozornost, porozumět podstatě úkolu, za nějž bude někdo hodnocen, rozpoznat kvalitu „výkonu" (aplikovat daná kritéria), najít pro hodnotící výpověď užitečné jádro a konečně formulovat hodnocení tak, aby splnilo účel a konkrétně pomohlo (jde o edukační situaci!). A na druhé straně – učit se zvládat to, že mne někdo nahlas a před druhými hodnotí. Dramatický potenciál tu vskutku je.

▶ Dramatický potenciál organizačních forem vyučování:
Při práci ve dvojicích nebo skupinách je vždy příležitost ke sporu. Zda se rozvine, je pak jen záležitostí toho, kdo s kým pracuje, na čem a jaký je průběh i jaké je zadání. Sám úkol nemusí být vždy problémové povahy (viz níže), ale i tak se mohou objevit u účastníků různá „chtění".[245] K podobné tematice se ještě vrátím při specifickém výkladu o metodách v kapitole *4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty metody jako hybný prvek dění při edukační akci*.

Zde zmíním:

→ Kooperativní učení (kooperativní uspořádání učební situace) je založené na tzv. pozitivní vzájemné závislosti (učení je organizováno tak, aby výsledku bylo lze dosáhnout jen tím, že se musejí zapojit různými způsoby skutečně všichni). Úloha může, ale nemusí být problémové povahy (viz níže). Při kooperativním učení se aktualizuje a dá se rozvíjet řada sociálních dovedností. Jako jednu z nich uvádí Hana Kasíková „řešení konfliktů".[246] To samo o sobě dále představuje soubor dalších dílčích dovedností (např. naslouchání, použití tzv. zpětnovazební komunikace atd.). Teorie (i praxe) tohoto typu učení tedy počítá s dramatičností jak v úrovni konfliktů vázaných na učivo a způsob řešení úkolu, tak i v úrovni konfliktů

245 Dva studenti měli jednoduchý technický úkol: přenést několik lavic na jiné místo ve třídě, aby se uvolnil prostor pro hru. Část místnosti určená k odložení lavic byla volná a lavice bylo možno umístit jakkoliv. Přesto vznikl spor o to, zda je budou skládat na sebe, či vedle sebe.
246 Hana Kasíková. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy.* Praha: Karolinum, 2001, s. 85; Táž. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005, s. 56.

– řekněme – vztahových či osobních, ať již jsou, či nejsou s předchozím typem propojeny. Dramatičnost je tu zkrátka komponentou učebních situací.

- Kompetitivní učení (kompetitivní uspořádání učební situace) je založeno naopak přímo na principu „můj úspěch je podmíněn neúspěchem druhých". „Všichni" mají sice stejné chtění, ale „opačné", a nikoliv společné, takže jejich chtění stojí proti sobě.[247] Protože jsme ve škole, i zde je konflikt vázán na učení a učivo. Ale zhusta ve spojení s prokázáním výkonu a vzdělanostních kvalit. Což ale nevylučuje též akcentaci osobního prožívání učební situace jako i vztahové. Samozřejmě že prostřednictvím tohoto typu učení se můžeme zdokonalovat v dovednostech zvládání situací, kdy proti nám obecně „někdo stojí" (spor, konkurence, nespravedlnost...). To je např. úkol – podle národního kurikula – tzv. osobnostní a sociální výchovy. Kasíková mluví o „konstruktivní kompetici" podporující učení.[248]

▶ Specifické hraní a současně sledování dramatičnosti – vybrané metody (viz i *4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty metody jako hybný prvek dění při edukační akci*):

- Hrajeme dramatické situace v úrovni tzv. simulace, tedy hry, kdy hráči vstoupí do fikce / hrají fikci, ale jsou „v ní" za sebe. Je to stav „já, jako bych byl v situaci, kdy(ž)...". Právem tu cítíme magické „kdyby" spojované s přístupem Stanislavského k herecké práci – zjednodušeně: hrajeme, jako bychom my sami to, co hrajeme, skutečně žili (a prožívali). Simulace tohoto typu obvykle užíváme k tréninku reagování v komplikovaných, tedy i dramatických situacích (od jednání s kamarádem, který nedodržel slovo a vymlouvá se, až po vážné situace např. obrany proti agresorovi v rámci výuky dovedností na policejní škole). Učivem je sama situace, samozřejmě dovednosti, jak v ní jednat, ale učivem – což se týká např. „osobnostní a sociální výchovy" – je tu i žák sám, neboť se v situaci učí též o sobě.
- Hrajeme/sledujeme dramatické situace proto, abychom zpřítomnili dramatickou situaci. To jistě děláme i v předchozím případě.

247 H. Kasíková. *Kooperativní učení a vyučování*, s. 72n.
248 *Tamtéž*, s. 77.

Tady ale není nutné, aby klíčovým cílem hraní byl trénink osobních dovedností, jde spíše o ty případy, kdy hra funguje jako názorný prostředek pro ukázání nějakého typu situace, vztahu, člověka, jednání atd. a jako zdroj definice takových situací. Hrát lze jak v úrovni simulace, tak alterace. Hra poslouží hlavně k rozboru podstaty dění. Akcent leží na analytickém „diváctví" a posloužit může samozřejmě též ukázka ne „živá", ale ukázka z filmu (na předem poměrně přesně instruovaných hrách lze ukázat např. typologii konfliktů, na videích z YouTube lze ukázat různé typy jednání lidí atd.).

→ Hrajeme proto, abychom se naučili v dramatické hře budovat a vytvářet drama a jeho situace. Ano, jsme na poli divadelní výchovy. Dramatičnost sama o sobě (jako princip) je tu oním učivem oscilujícím na hraně života a osobních zkušeností hráčů na jedné straně a divadla, jednání fiktivních postav a uměleckého tvarování dramatičnosti na straně druhé.[249]

▶ Dramatické podmínky učení:
Tady jde především o to, že sama organizace vyučování vyvolá situaci, která unese označení dramatická. Vyučující zadá nečekaně činnost, s níž nikdo nepočítal a která může přivést – alespoň některé – žáky do svízelné situace, třeba náhlá písemka.[250] Obvykle se tu aktualizuje jako první vnitřní dramatičnost, ale podle typu činnosti pak i „dramatičnosti další" (kupř. jak „to" opsat?).

▶ Další dramatické situace vznikající při vyučování, které však nejsou součástí edukačních cílů hodiny, nebo součástí jsou, ale není to předem známo:

Sem můžeme počítat již zmiňované situace odporu vůči učiteli během hodiny, hádky mezi studenty, konflikty s učitelem, situace podvádění,

249 Jakýkoliv příklad tu může být zavádějící, ale přesto: Začínat můžeme u etud, kdy k předem danému nekonfliktnímu dialogu o několika replikách typu „Je tu docela teplo." / „Myslíš? Tak si sundej bundu." dodáváme „konflikt". A na druhé straně škály pak opravdu může stát cizelování klíčové konfliktní situace mezi hlavními postavami při přípravě představení.

250 Další varianty: na vyhotovení úkolu je dán ostrý časový limit nebo limit variant řešení; učitel může rozrušit obvyklé složení pracovních skupin jejich promícháním; součástí řešení úkolu je nutnost v dalším postupu improvizovat; je dáno nečekané omezení v běžných činnostech (např. zákaz mluvit při vyjednávání – povolena je pouze pantomima) apod.

napovídání apod. a jeho odhalení. Může to být ale i ta nečekaná/neohlášená písemka. A samozřejmě další „dramata" vznikají, když se např. rozbije didaktická technika, když se žák nebo vyučující při vyučování zraní, když vypukne požární poplach...[251]

B. Aktéři aneb Kdo s kým o čem, jak a před kým?

▶ Dramatičnost spojená s obsahem a výkonem (sebe)prezentační aktivity (ukazování výkonu, prezentace, výuka atd.):

- ➝ Dramatičnost vyplývající z faktu, že zveřejňuji před druhými nějaký svůj „odborný" výkon týkající se nějakých „obsahů" učiva, který je vnímán a „hodnocen" posluchači i vystupujícím samým jak implicitně, tak nakonec i explicitně (připravenost na výuku u učitele, na zkoušení u žáka, referát jako výklad výsledků určité přípravy, prezentace skupinové činnosti, recitace).
- ➝ Dramatičnost vyplývající z faktu, že s obsahem výkonu je něco v nepořádku (chyby) nebo na obsah existují různé názory obecně či budí kontroverze (a nutí posluchače k jednání a mne k obranám obsahu).

▶ Dramatičnost ve vztahu k tomu, že vůbec „zveřejňuji" – „dramatický potenciál scéničnosti jako takové", vystupování před lidmi:

Mohou mne akceptovat nebo mohou nereagovat, ale také mohou dávat najevo nelibost vůči mně i formě mého zveřejnění. A též já mohu být nespokojen s tím, že mne „vyrušují", dávají mi najevo, že je nezajímám atd. Budu to řešit? Jak? Veřejné vystupování je sociálně-komunikační akt a konflikt může nastat nejen kvůli obsahu, ale třeba i kvůli vnímané osobní antipatii, která s obsahem nesouvisí.

▶ Dramatičnost vyplývající ze vztahů a interakcí s dalšími aktéry – interpersonální:

- ➝ Jde tedy jednak o dramatičnost vztahů mezi učitelem a žákem/žáky. Potenciál konfliktů (řešených jednáním) se opírá o komplementaritu rolí. Role učitele je z různých úhlů pohledu (systém, instituce, odpovědnost za průběh i výsledek apod.) svým způsobem „mocnější"

251 Zatímco simulovaný poplach slouží k „ulití se z výuky", pravý by obsahoval též pravé drama.

(míněno opět různě, např. má požadavky, dává zpětné vazby a hodnotí, rozhoduje obvykle velmi podstatně o procedurách).[252] Role žáka je pak tou, která je sice v běžném obrazu školy obklopena nimbem cílové hodnoty edukace, k níž a k jejímuž dobru se vše upíná, ale zmínka o komplementaritě na začátku odstavce, příklady moci kantora a samozřejmě zkušenosti nás všech dávají možnost představit si, v čem je tato role jiná. Pokud jsme definovali dramatičnost jako srážku různých chtění,[253] pak jako standardní můžeme chápat např. situaci: Učitel chce (mít) ve třídě klid a tiché soustředění na učení versus žáci si chtějí mezi sebou povídat, lelkovat, hrát si pod lavicí, provokovat, ba i zvýšit svůj status v očích učitele, ale ne cestou „předvedení výkonu", nýbrž cestou předstírání pozornosti apod. Řešící jednání je nabíledni: Učitel sahá např. do arzenálu donucovacích nebo motivačních instrumentů, žák se snaží, aby nebyl odhalen ve svém nezájmu, a pokud je, může nastoupit vymlouvání, drzost, pláč apod. Nekonfliktní výjimku tvoří žáci, kteří mají právě stejné chtění jako učitel (např. brýlatý klučina ve druhé řadě, z nějž se jednou stane významný fyzik). Nicméně různé alternativní praxe některé prvky učitelovy „moci" přenášejí na žáky, čímž umenšují tradiční rysy žákovské role – žáci si např. volí učivo, jeho skladbu i úroveň, plánují svůj postup učení, upřednostňují jisté způsoby osvojování, vybírají si dobu zkoušky atd. Podle typu alternativního přístupu se tak děje v různých podobách a v různé síle.[254]

→ A dále jde o dramatičnost na ose „žák – žák" v průběhu vyučování. O té jsme dostatečně hovořili v předchozím textu. Např. již ve výkladu o nelegálním scénování při hodině nebo ve výkladu o „dramatičnosti" kompetice. Na této „ose" je tedy dramatičnost spojena často jednak se snahou nějak, řečeno s Goffmanem, řídit dojem, který o mně budou spolužačky/spolužáci mít, jednak se snahou prosadit své řešení úkolu, či prostě dojít společně k cíli, a tedy zvládnout situace různých chtění apod.

252 O učitelské moci a odkazech na ni v literatuře pojednává Radka Pecinová. *Moc učitele nad žáky/studenty*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta, 2013, s. 8n.

253 Jak říkal v přednáškách na DAMU Jan Císař.

254 Edukační alternativy odrážejí obecně jiný přístup k člověku, jinou ideologii ap. než „tradiční" vyučování.

▶ Ale nevyhnutelně míříme ještě k dramatickým/„dramatickým" intrapersonálním vztahům, vázaným na právě probíhající dění. Vzpomeňme výše zmínky o „vnitřní dramatičnosti" či teoriích týkajících se vícečetného já a vnitřního dialogu[255], tedy vnitřního prožívání nějakého rozporu a posléze leckdy i „vnějšího", behaviorálního způsobu jeho řešení. Podívejme se na psychologický rozměr věci:

Ve výuce:

„Já^{I}": Evelína si zase vybrala do dvojice Huga, a ne mě. Nenávidím je oba!

„Já^{II}": Hele, jestli kvůli nim nechceš dostat pětku, soustřeď se na zadání.

Náš „dvojčetný" aktér úkol zvládne, ale třeba hůře než dvojice, která ho zajímá. Vnitřní tenze tedy trvá – po hodině jakoby náhodou do Huga na chodbě silně vrazí…

- ➝ Jsou tu ale i dramatické situace vázané na učení – ty, kdy se žák vzdělává sám, či ty, kdy se učí cestou využití principu sociokognitivního konfliktu. V obou případech se mohou ve vztahu k učivu i metodě aktualizovat např. tyto rozpory:
  - ▷ chci – ale nemohu / nejde mi to / nezvládám;
  - ▷ nechci – ale musím;
  - ▷ chci – ale není mi to dovoleno (např. vnášet kreativní, sice zdobné, ale od podstaty práce na úkolu odklánějící prvky).

Když Yves Bertrand hovoří o „individualistické piagetovské pozici" v kognitivním rozvoji, cituje a dodává: „‚Rozvoj inteligence a usuzování probíhá ve stadiích, a to vždy na základě jisté nové situace, která zvrátí současný řád, a vytvoří tak nerovnováhu, jíž bude muset subjekt kompenzovat adaptací, ze které pak vznikne nová, silnější rovnováha.' Ale nezdá se, že by Piageta příliš vzrušoval sociální aspekt této nerovnováhy (Piaget a Inhelderová, 1966)."[256] Piaget v podstatě popisuje velmi obecnou dramatickou situaci: rozvrat řádu vytvářející nerovnováhu. Koneckonců tu lze volně

255 Řecký prefix „dia" = mezi, skrze.

256 Y. Bertrand. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 130 – odkazuje k Jean Piaget – Bärbel Inhelderová. *Psychologie dítěte* (u nás 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970), resp. k francouzskému originálu Jean Piaget – Bärbel Inhelder. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

asociovat směrem k psychologickým pojmům „kognitivní disonance“[257] či „komfortní zóna“.[258]

„Vyrovnávání“ nerovnováhy, princip homeostatický, je venkoncem všeobecným atributem naší existence – počínaje opilcovou poutí nocí domů a konče třeba rozporem (někdy až „nesnesitelným“ – viz Císař výše) mezi jedincovým přesvědčením a mezi novými informacemi.[259] „Vyrovnávání nerovnováhy“ je tedy jistotně součást principu dramatického.

A opět ještě připomínka Turnerovy liminality, stavu, kdy se člověku rozpadají určité, např. poznatkové struktury, ale nové se ještě nevytvořily. Takových různě rozsáhlých stavů, resp. situací, najdeme při osvojování učiva jakéhokoliv typu vždy celkem dost.

4.6.3 Metody – scénické a dramatické aspekty hybného („dramaturgicko-režijního“) prvku dění při edukační akci

Které metody jsou scénické povahy? V nejobecnějším slova smyslu všechny, při jejichž uplatnění je součástí metody, že žák něco/někoho cíleně („divácky“) sleduje nebo v jejich rámci sám něco „ukazuje“ a je někým sledován. Jakési zdvojení scénického potenciálu metod je tak dáno komplementaritou „ukazování“ + „dívání“ (vnímání, sledování).

Dramatické aspekty se v mnohých scénických postupech stávají onou druhou stranou mince (viz výše), jejich další dimenzí. K dramatičnosti budu ale odkazovat jen symbolem DR.

A opět pro připomenutí si řekněme, že metodou ožije, nastane, zpřítomní se vyučování i učení. Je to skutečně hybný prvek (cílené) edukace, je to její praktické jádro. Tak jako obsah dramatického díla a projekt jeho

257 Stav nesouladu až rozporu mezi dvěma „poznáními“ jedince. Určitá osvojená věcná znalost nebo i určitý postoj se mohou dostat do rozporu např. s prožívanou realitou. Obvyklá je tu pak snaha tento vnitřní rozpor řešit jako nepříjemnou tenzi (teorii konstituoval Leon Festinger). Řešení spočívá obvykle ve změně chování jedince, změně postoje, kognitivní struktury, ale i ve snaze měnit situaci.

258 Pedagogika pracuje i s tím, že sféra bezpečí, klidu a spokojenosti nemusí vést k rozvoji. Ten může edukace ovlivnit tehdy, když vyvede žáka ze zóny nehybné kognitivní jistoty či spokojenosti např. právě jiným poznáním, které je v rozporu s oním doposud osvojeným. A vystoupení z komfortu do „zóny učení novému“ může být dramatické. Spolehlivě se to pak dá tvrdit o ještě dalším možném (!) kroku, kdy se žák dostane z komfortu až do tzv. „paniky“. (S konceptem této zóny přišla Judith Bardwicková).

259 Viz opět kognitivní disonance.

inscenování ožije hrou herců, tak obsah vzdělání a projekt jeho vyučování ožije tím, že (převážně) učitel „rozjede“ postup učení žáků. Připomeňme si[260] konkrétně: Divadelní dramaturgie spočívá ve volbě tématu a látky a může jejich pojetím i „naznačit“ způsob inscenování, režisér pak volí scénické prostředky a jejich organizaci pro vlastní „viditelné“ sdělení divákům. Dramaturgie ve smyslu pedagogickém přechází pak až do roviny vybudování praktického postupu edukace a jeho realizace formami a metodami, a tedy je spjata se složkou de facto manažersko-režisérskou.[261]

Následující struktura typů metod bude vycházet z běžných pedagogických klasifikací.

▷ *Metody slovní, při nichž dochází nevyhnutelně ke scénickému chování*

Scéničnost primárně spočívá v chování „hovořícího“ (více či méně autentické sebestylizace ve scénické situaci na úrovni od akcentací až k „předstírání“ nebo až k „přiznané hře“ – např. učitel vyučující stupnici s klesajícími tóny sám při každém tónu „klesá“ v kolenou).

▶ Monologické metody:
Primárně je scénický „řečník“, nejčastěji učitel (přednáška, výklad, instrukce, vysvětlování). Avšak vystoupení žáků či studentů (různé výklady, vysvětlování, prezentace, referáty, obhajoby, zkoušky atd.) vytvářejí scénický prostor (doslova i přeneseně) též pro dalšího aktéra edukační interakce. Svým způsobem tu je možno aplikovat v řadě případů i „metaforu žánru“. Některé monology mohou být poetické, jiné „kriminálka“. Ne nedůležitá je i dramaturgie monologu, jeho výstavba, pointování. (DR). Různé podoby „monologičnosti“ mohou být dobrou metaforou pojetí vzdělání ve společnosti, postavení žáka v dané školní kultuře.

▶ Některé dialogické metody:
Primárně v tom případě, že v diskusi „se někdo scénuje“. Dalo by se říci, že dialog je (obvykle) série krátkých, na sebe obsahově (obvykle)

260 Kapitola *4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii*.
261 Ivo Jirásek. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019, s. 184.

navazujících (byť si obsahy třeba navzájem vyvracejících) minimonologů (DR). Již jsem zmiňoval, že „malá plocha" repliky v dialogu může vést některé diskutující k viditelné a slyšitelné výrazovosti, kterou řeší právě tento limit. Sledujeme samozřejmě věcné téma. Dialog lze ovšem při pozorování nazírat i jako „scénicko-dramatický" celek – jeho žánr, jeho k obsahovému/věcnému tématu přidaná další témata (např. o vztazích mezi zúčastněnými), můžeme sledovat jeho temporytmus, atmosféru apod. Dialogická scéna je většinou také „koučována" (režírována) v průběhu učitelem či pověřeným žákem tak, aby se držela dramaturgicky v žádoucí tematické linii (aby učila téma a neřešila vztah mezi žáky – pokud dialog např. v osobnostní výchově není určen právě k tomu, aby řešil vztahy). Na druhou stranu tady ale platí i to, co k diskusi jako improvizaci říkají Tapio Toivanen a kol.: „Efektivita výuky podle pevného scénáře je na nejnižší úrovni: učitelé stojí ve ‚třídě' před studentským ‚publikem' a předávají jednoduchá fakta. Alternativou je kreativní výuka založená na improvizační performanci. Efektivní diskuse ve třídě je improvizační, protože její tok je nepředvídatelný a vychází z jednání všech účastníků, učitelů i studentů."[262]

▷ *Metody názorně-demonstrační ukazující přímo skutečnost*

Scéničnost tedy primárně spočívá v tzv. „prezentování", ukazování/předvádění ničím nezastupované („ne-reprezentované") skutečnosti. Scénologicky vzato, za zaznamenání stojí tyto typy:

▶ Ostenzivní ukazování „originálů", edukačních rekvizit, které jsou samy sebou:
Ostenze předmětů, jevů, živočichů, procesů (např. pokusů), ale i artefaktů – originálu lokální krajky nebo výtvarných děl jako příkladů umění a jeho technologií.[263] Bez ostenzí se edukace neobejde. Ukazování může být samozřejmě scénicky zesíleno tím, že kupř. nerost jen neprohlížíme

262 Tapio Toivanen et al. „Drama Education and Improvisation as a Resource of Teacher Student's Creativity". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011, roč. 12, č. 4, s. 66, odkazují k: R. Keith Sawyer. „Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation". *Educational Researcher*. 2004, roč. 33, č. 2, s. 12–13.

263 Nicméně originály obrazů zastoupené reprodukcí mohou být už vnímány i jako „originál napodobeniny"!

ve vitríně, ale že ho učitel bere do ruky, obrací a ukazuje prostřednictvím svého akcentovaného jednání či ho pošle mezi žáky (a přibude vjem taktilní).

▶ Předvádění/sledování lidských dovedností (DR). Samozřejmě že máme na mysli především postupy, kdy:

- → učitel ukazuje např. cvik (fyzické jednání), který po něm mají opakovat ostatní. Nebo ukazuje na vybrané „hře" metodický postup výuky „asertivního odmítaní" (studentům psychologie). Ukázat může též manipulaci s pipetou, či jak se čepuje pivo (to ale může studentům číšnictví ukázat i praktik při exkurzi ve skutečné hospodě);
- → žáci pak dovednosti předvádějí např. při závodech v hodině tělocviku, při zpívání, při praktických zkouškách (DR).

Scénický aspekt jednání demonstrátora tu má široké a vděčné pole možností zviditelnění (mám v živé paměti video tělocvikáře předvádějícího s pyšně soustředěným výrazem žactvu veletoče na hrazdě – pokud by totéž dokázal zopakovat jeden žák ze třídy, bylo by to úžasné... Bylo ovšem též evidentní, že edukaci tu na chvíli vystřídala exhibice).

▶ „Předváděni" mohou být ovšem de facto i „celí" lidé.
Např. pamětník jako originál člověka určité doby s odlišnou skutečnou životní zkušeností apod. Pamětníci ovšem nebývají nabízeni ve vitrínách a nejsou rekvizitou, jsou ve třídě „na živo", jsou postavy, nicméně zastupují vesměs určité téma, které je přímo „nenahlédnutelné" a musí být zprostředkováno (např. válečná zkušenost) – nikoliv hercem, nýbrž „svědkem" či přímo bývalým „aktérem". Vystoupení se pak stává de facto scénickým monologem či dialogem (DR). Pamětník může být nahlédnut nejen jako „autentická entita" – ne prezentativně, ale spíše reprezentativně, jako model, symbol, zástupný příklad např. světa před padesáti roky.

▷ *Metody názorně-demonstrační ukazující skutečnost, ale nepřímo, zprostředkovaně (reprezentace)*

Skutečnost tu zastoupí nějaká její napodobenina, zhusta i velmi věrná. Je použit model, je použit znak, je použito médium se zaznamenaným originálem nebo jeho uměle vytvořenou podobou. Znak sám tu ale pro

edukaci nemá – řekněme – „vlastní hodnotu“. Jen zastupuje. Některé zastupují velmi věrně (model se významně podobá originálu, je ikonický – viz níže vycpaná kuna), jiné se originálu nepodobají a porozumět jim znamená vyjasnit si, domluvit se, že „toto“ bude model „onoho“.[264]

▶ Předvádění/sledování trojrozměrných věcných modelů či obrazů:
Model je široký pojem. Obecně ho lze označit za „informační náhražku“ nějaké skutečnosti.[265] Obsahuje znak/znaky, které zastupují nějaký objekt. „Za mého mládí“ škola neměla k dispozici virtuální realitu, tudíž jsme byli ve třídách obklopeni trojrozměrnými modely molekul, řezy skrze stroje (někdy i pohyblivými), plastickými mapami, malými husitskými sudlicemi – rekvizitami zastupujícími určité skutečnosti. Technická škola může vlastnit zařízení simulující větrné proudění s použitím ventilátorů a skleněného „tunelu“ apod. (to je, věru, podívaná!).

→ K diskusi samozřejmě může být „vycpané“ zvířátko v přírodopisném kabinetu či na polici ve třídě. Na rozdíl od modelu molekuly jde o věrnou kopii originálu. Vesměs ovšem např. taková kabinetní kuna nebývá památníkem třeba oblíbené školní kuny zvané Alžbětka, která před léty harašila na půdě školy. Je exemplem, je vlastně jakousi konkrétní obecninou, jejímž úkolem je prostě ukázat, co je kuna, a zastoupit tak i všechny ostatní kuny.

▶ Předvádění/sledování „věcného obsahu“ (!) obrazů, fotografií, dokumentárních filmů, zvukových nahrávek, tedy obsahu různých médií zaznamenávajících „audio/vizuálně“ originál nebo „scén“ vytvořených umělou inteligencí a samozřejmě také ukazování jevů[266] prostřednictvím virtuální reality spojené s internetem a IT (model buňky ukáže její proměnu po zásahu léku atd.). A opět tu může být též přidaná hodnota toho, jak kdo s pomůckami pracuje. (DR)

264 Např. v pedagogické literatuře známý trojúhelníkovitý model „edukačního procesu“, kdy na špičkách trojúhelníku jsou výrazy „učitel – žák – učivo“ a strany mezi nimi jsou opatřeny šipkami v obou směrech, jest de facto obrázek a jako znak vůbec ničím nepřipomíná skutečný edukační proces.

265 I. Osolsobě. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*, s. 20.

266 ... ale bohužel i jejich falz...

▶ Přiřadit sem můžeme koneckonců i model „zahraný“ člověkem: Obvykle se člověk hodí pro modelování jiného člověka (např. učitel v psychosociální výchově na sobě ukazuje model asertivně jednajícího člověka), ale s vyšší mírou metaforičnosti může člověk znázornit pantomimicky třeba zmíněné vlastnosti různých nerostů atd. O tom ještě dále.

▷ *Metody názorně-demonstrační ukazující primárně i symboly jevů, jejich metafory či modely, ale stejně podstatně i zobrazovanou realitu*

Zde bude výklad poněkud obtížnější. O několik odstavců výše, v oddílu *Metody názorně-demonstrační ukazující primárně skutečnost, ale nepřímo*, jsem zmínil, že modely v případě těchto metod nejsou až tak důležité a že nemají „vlastní hodnotu“, že jde především o to, jaké „věcné obsahy“ (!) nám zprostředkují. Model kuny není ukazován jako model, ale jako kuna. V případě těchto metod jde zhusta opět o předvádění/sledování obrazů, filmů, soch, ba i jevů sehraných divadlem (DR), ale zajímá nás nejen to, co model či znak říká, ale také to, jaký je sám o sobě. V podstatě jsme u umění a k němu příslušných výchov, ale také u nauk o různých druzích modelování apod. (Stručný příklad v podobě dvou otázek: „Jak nyní [po zhlédnutí filmu] vysvětlíte, co je revoluce?“ + „Proč je film o revoluci natočen právě tímto způsobem?“[267]). Samozřejmě divadlo, ale i filmy či obrazy (běžně ukazují i situace) jsou tu v klíčové pozici scénického artefaktu, který nás učí jak o sobě, tak samozřejmě o tom, co ukazuje (scénuje).

▷ *Metody praktické a názorné (názorně demonstrační) pracující především s fikcí „divadelního typu“, tedy s jistou proměnou aktéra*

Scéničnost (až divadelnost) primárně spočívá v přímém ukazování fikce realizované především žáky (byť i učitel si může zahrát – viz výše zmínka o učiteli v roli – třeba „protivného spolužáka“, aby – jak už víme – o to snadněji mohl zevnitř fikce řídit učení tématu „jak zvládat protivné…“).

▶ Scénování sebe samé/ho v jiné sociální roli nebo v momentálně nepřítomné situaci, tedy tzv. simulace (DR):

267 K metodikám tohoto typu viz např. http://www.dejepis21.cz/metodika-pouziti-av-materialu.

Byla o ní řeč a bude znovu v kapitole *6. Dramatická výchova* (byť se nepoužívá jen v ní). Jde svým způsobem o přímé předvádění sebe samého. Fiktivní jsou ale okolnosti hry; hráč se pak snaží pracovat co nejvíce s realitou svého já (já v situaci prosazování oprávněného požadavku, např. při reklamaci; nebo nácviková simulace zatčení pachatele na střední škole prevence kriminality). Typ hry je rozšířený v edukaci osobnostní a sociální edukaci nebo v různých praktických/dovednostních předmětech. Cílí především ke zdokonalení seberegulace a komunikace simulujícího hráče.

▶ Scénování/sledování žáky hraných postav, tedy jiných lidí, jejich vlastností atd. (DR):
Tedy tzv. alterace[268] – většinou se hrají jen „části" jiné identity/postavy: hraní člověka s určitým typickým rysem, hraní postoje, názoru, prvků chování atd. Úkol může, či nemusí (protiúkol – DR!) korespondovat s postoji nebo vlastnostmi hrajícího žáka, ale o to v tuto chvíli nejde. Jde o zobrazení fiktivní postavy nebo jevu. Znovu se k tématu vrátíme u dramatické výchovy. Postupy pak mohou být následující: ● postupy znakování tělem – pantomimy, živé obrazy apod.; ● postupy založené jen na znakování hlasem; ● postupy „holistické" – tzv. „plná hra", hraje „celý člověk", hrají věci (rekvizity), hraje prostředí – scénické objekty.

4.6.4 Scénicko-dramatické prvky mimo edukační akce – žák (ale i učitel)

Protože základní orientace této kapitoly nesměřuje k dění přímo ve vyučování, již jen jako doplněk dodáme, že scénické (a dramatické) jednání je ve škole běžné i mimo rámec vlastního vyučování. Škola je prostě scénou pro sebeprofilování, face working a saving, statusové boje, namlouvací hry, překompenzovávání mindráků, řešení hodnot, konfliktů apod.[269] Ve škole můžeme počítat např. s těmi s příležitostmi pro scénicko-dramatické jednání, které v přehledu typů interakcí uvádí Marie Vágnerová: „Sdílení; Podpora a pomoc; Napodobování spolužáků; Předvádění a vytahování; Soupeření, rivalita; Žalování; Posmívání; Vnucování se,

268 Pojem z nomenklatury dramatické výchovy.
269 A to nejen žáků, ale i učitelů – viz J. Valenta. *Scénologie (každodenního) chování*, s. 31n.

podlézání (i uplácení, šaškování a posluhování); Agresivní chování, prosazování násilím.“[270] A též sebeprezentační chování všeho druhu, onen „face building“ v nejrozmanitějších formách (v úpravách zjevu, v komunikaci, ve výkonech při aktivitách mimovyučovacích atd.). Dramatický rozměr tohoto „impression managementu“, tedy řízení dojmu „o mně“ v hlavách těch druhých, je tu rovněž zcela zřetelný. Krátce: Hra o prestiž není procházka růžovým sadem.

Specificky pak stojí za zmínku různá kolbiště:

▶ Oč se hraje a jak?
- → Status a pozice v sociální hierarchii třídy či jiné školní skupiny.[271]
- → Vztahy mezi pohlavími či gendery.[272]

▶ A jak ještě?
- → Předvádění specifických dovedností – může se pojit s předchozím.[273]
- → Pomoc, manifestovaný altruismus – žák/yně poradí, pomůže, dá opsat, půjčí atd.
  Vysokou prestiž to nemusí zaručit, ale fungovat to rovněž může.
- → „Bavičství“ (viz výše o vtipnosti) je obvykle velmi veřejný a velmi performativní žánr.
  Neboť co by byl komik bez smějících se (pokud to dobře jde) diváků?[274]
- → Urážení a shazování, ba i šikana někoho též jako podívaná pro třetí stranu.

270 Marie Vágnerová. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 258–260.

271 Někdy dáno celkovou nepřehlédnutelnou (ne)úspěšností žáka, jindy vydobýváno v dramatických situacích i fyzických konfrontacích za účasti přihlížejících, ale ovlivněno i jednáním žáka v hodinách – veřejné odmlouvání učiteli – nebo zase vstoupí do hry „dobrá povaha“ žáka a jeho dovednosti orientovat se ve scéně „sociální krize“ ve třídě a moderovat řešení problému nebo manifestovaná drsnost, ale i stranění se obvyklých prestižních her. Blíže k tomu výzkum Bittnerové (Dana Bittnerová. „Hra jako stereotyp chování dětí v šesté třídě“ [online]. *Adoc.pub*. 2002 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://adoc.pub/queue/hra-jako-stereotyp-chovani-dti-v-este-tid-dana-bittnerova.html).

272 Manifestovaná vtipnost; předstíraná ignorace; otevřené soutěže; ukazování svých (byť i zdánlivých) kladů atd. – dalších příkladů zřejmě netřeba.

273 Např. mladík přijíždí ráno před osmou ke škole na solidním horském kole a shromážděné žactvo čekající na vpuštění nemůže nevidět, jak kolo ještě před vchodem „postaví na zadní“.

274 Oblíbené je např. přestávkové či předvánoční nebo „rozlučkové“ předvádění výrazných rysů kantorů.

Poznamenejme, že může jít o zvláště odporná divadýlka, jimiž hlavní aktér nejednou překlenuje vlastní mindráky a snahou dokazovat svou fyzickou, intelektovou či morální převahu nad spolužákem jen indikuje opak (o čemž navíc vesměs neví).

→ Lhaní a podvody, tedy vytváření iluze, že něco je jinak. Nastoluje se falešná skutečnost.

O dramatičnosti důvodů i procedur takového scénování se netřeba více šířit, tedy – pokud jste se někdy něčeho takového dopustili, pak víte.

4.6.5 Využití dramaticko-scénického pojetí edukace ve vlastní praxi

Uplatnění klíčové „dramaturgické" metafory v předchozím textu, při popisu a interpretaci dění zejm. při vyučování, mohlo na někoho působit jako zábavná hra. A nepopírám, že to tak i chápu. Na druhou stranu, faktum, že kam ve vyučování oko pohlédne, tam narazí buď na zjevnou scéničnost, či performativitu, ba dokonce divadelnost nebo alespoň na její „možnost", se mi jeví neoddiskutovatelné. A podobné je to s dramatičností. Vrátím se nyní stručně k tomu, co jsem popsal i v textu o výzkumu prostřednictvím metafory divadla.[275] Tato metafora mi učarovala na začátku 80. let 20. stol., při prvním setkání s Goffmanem ve skriptu k sociální psychologii. Coby amatérský divadelník, lektor tehdy tzv. „komunikativních dovedností" a později vyučující komunikace na vysoké škole, jsem „gofmana" považoval za výhodný a užitečný přístup k vlastní práci:

a) Při výuce dovedností komunikace a veřejného vystupování se studenty; při praktické práci na jejich didaktických dovednostech ve výchovách dramatické a psychosociální; při didaktice integrace OSV[276] do výuky jiných předmětů; a samozřejmě při práci „se sebou samým" v jakékoliv výuce.

b) Dále při výzkumu „rodícím se" samovolně právě z výše uvedených forem výuky – šlo především o témata: didaktické myšlení o psychosociální edukaci studentů připravujících se na práci s OSV jako

275 J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 5–13.

276 Osobnostní a sociální výchova, tzv. průřezové téma v povinném kurikulu základního a gymnaziálního vzdělávání.

předmětem; didaktické myšlení studentů učitelství různých předmětů o psychosociální tematice a její integraci do výuky různých předmětů; prvků performativity v jednání učitele při výkonu jeho profese.[277]

Konkrétněji:
Ad a) Při aktivní výuce
Při praktické práci se studenty na jejich psychosociálních dovednostech se prizma divadla uplatní v duchu takřka ryze goffmanovském. Komunikační a interakční dovednosti lze bez problémů učit jako nástroj pro „impression management". Pohyb na ose „autenticita – autentická stylizace – záměrně scénovaná stylizace" je tu zcela běžný v realitě, a tedy i v komunikačním tréninku. Divadelní metaforou nesené pozorování všech všemi umožňuje „divácké" zpětné vazby a reflexe jednání „na komunikační scéně". A „divácké" reflexe jsou též individualizované (roz. neaplikují mechanicky poučky typu „v této situaci ses měl chovat takto"), přinášejí ve zpětných vazbách všech všem pestrou paletu dojmů, názorů a úhlů pohledu. Jde o nácvik, „zkoušení a přezkušování" dovedností, diváckо-dramaturgicko-režijní poznámky (učitele a dalších studentů), oporu o autenticitu v komunikační improvizaci, kreativitu v jednání, cit pro situaci, hledání adekvátního výrazu založeného na osobnosti i sledování, co „z osobnosti" nefunguje v komunikaci zcela efektivně.

Specificky pak vystupuje téma „hraní v životě" při výuce scénologie mimodivadelních jevů, kdy přímo nastolujeme a přes živou zkušenost analyzujeme předstírání, zakrývání či různá další divadýlka. Nebo se „ne-interakčně", ale spíše „sebezpytně" obracíme k tématu sebepoznání a sledujeme prvky sebestylizací či analogie „samoher" Ivana Vyskočila atd.[278]

Dramatická výchova (o ní dále) je výsostně divadelně-dramatický obor, takže při její výuce je metafora divadla vesměs střídána divadlem skutečným. Na druhou stranu, řada umělecko-edukačních aktivit

277 A dále též ve výzkumech týkajících se ne-edukačních témat: při výzkumném hledání scéničnosti (až divadelnosti) a dramatičnosti krajiny; při zkoumání různých forem či podob lidského (sebe)scénování v běžných životních situacích; při hledání reflexí tohoto životního scénování v dramatickém umění, resp. v konkrétním představení či filmu; při scénologické reflexi tzv. Akce Kámen (olbřímí „divadýlko" sehrávané Státní bezpečností ČSR po roce 1948 pro Čechy, kteří se snažili překročit západní hranici, inscenované uvnitř českého území: fiktivní hranice, fiktivní služebna CIA, fiktivní „Američané" atd.).
278 Ivan Vyskočil. „Ke studiu herectví". *Svět a divadlo*. 1992, roč. 1, č. 2, s. 34–40.

při výuce tohoto oboru je tzv. paradivadelní. Tedy pracuje divadelními postupy, ale nejde o divadlo hrané na jevišti pro diváky, nýbrž o zdivadelnění témat, situací, charakterů uzavřené jen ve skupině hráčů, a to kvůli jejich učení a rozvoji. Vždy ale hledí k estetické dimenzi v učení.

Osobnostní a sociální výchova je z tohoto hlediska obor tzv. semi-expresivní. Využívá sice běžně[279] „hraní rolí", simulace (hraní já) i alterace (hraní jiného), nicméně nutno poznamenat, že na uměleckou dimenzi hraní se tu v drtivé většině případů nehledí.

Pokud jde o didaktiku OSV nebo integrace témat OSV do běžných předmětů, pak může platit to, co bylo řečeno zde výše + ještě něco jiného. Ve výuce těchto předmětů na vysoké škole vedou studenti sami ukázkové hodiny OSV nebo integrace OSV. A jsou to svého druhu performance. Spolužáci vyučujícího studenta = jeho žáci a současně diváci dění. Vyučující akademik je divák-kritik („představení"). Navíc se v těchto hodinách pracuje i se scénickými metodami a vyučující student se scénuje v roli učitele. Celý formát, i se svou důležitou didaktickou dramaturgií a režií, je aktem scénickým/performančním, na nějž je výhodné pohlížet naší metaforou, která tu funguje při následné reflexi jako nástroj komplexní analýzy celé performance.[280]

Mimochodem – je zřejmé, kolik rysů vzývaných i performativní pedagogikou je tu přirozeně „ve hře": embodiment, aktivita, performativita, reflektivita, kreativita, zřetel k individuálním potřebám studentů...

Ad b) Při výzkumu

Šlo především (letmo opakuji): o didaktické myšlení studentů (resp. učitelů z praxe); performativitu v jednání učitele; o různé podoby mimoedukační scéničnosti.

Pokud jde o zkoumání myšlení:[281] Studenty vedené ukázkové hodiny se spolužáky přímo na fakultě jsou performancí, uvnitř které se navíc objevují ještě další scénické prvky. Performanční prizma se hodí nejen pro analýzu lekce při návazné reflexi, ale i pro postupný sběr informací o didaktickém myšlení. V jakékoliv hodině se didaktická témata vyjevují přes jednání aktérů. A kde je přítomno jednání, tam se práce s metaforou

279 Kromě jiných technik a metod.

280 Viz též J. Valenta. *Divadlo nebo život!*, s. 112–129.

281 *Tamtéž*, s. 112–129.

divadla nabízí jako analytický přístup. Blíže k tomu kapitola *4.2 Východiska zkoumání ve vlastní praxi*.

Chci ještě poznamenat, že ono „myšlení" je samozřejmě o konkrétech. Vyučování je abstraktum pouze v teorii. V okamžiku, kdy nastane, je povýtce praktickou záležitostí. Myslet o něm znamená myslet o praxi. Ale i v tomto myšlení se zrcadlí obecnější vzorce (viz kapitola *4.1 Scénologicko-dramaturgický pohled na edukaci jako jednoduchá popisná i obecně „generativní" metafora jako paradigma poznávání vůbec i výzkumu specifický*), které vypovídají o školské tradici, s níž – v podobě žákovské zkušenosti a subjektivních teorií o vyučování – studenti na fakultu přicházejí, o realizovaných pedagogických a psychologických paradigmatech a jejich backgroundu v procesech společenských, ideologických a politických.

4.6.6 Čím a čemu učí scéničnost/divadelnost a dramatičnost

Před závěrem ještě jedno jiné shrnutí. Týká se hlavně toho, co bylo různě zmiňováno na předchozích stranách – čím a čemu scéničnost (až divadelnost) a dramatičnost učí.[282]

▶ ***Čím učí scéničnost/divadelnost jako metoda i učivo?***
Proměnou hráče od dílčí sebestylizace až po fikci; aktivizací; vespolnou aktivitou; improvizací; fixací (zapamatováním opakovaného jednání vč. divadelního); aktivací různých druhů paměti; estetizací (ozvláštněním; kreativní, zvláštní organizací chování a jednání); použitím znaků a metafor; možností vytvořit model čehokoliv; kreativitou; vystupováním; pozorováním; psychosomatickým zážitkem (komplexní aktivizací osobnosti vyvolanou metodou), pozorováním jednání.

▶ ***Čím učí dramatičnost jako součást metody i jako učivo?***
Problémem, konfliktem, obtíží; situacemi s dramatickým dějem; jednáním v dramatické situaci; dalšími prvky obsahu hry (příběhem, typy postav, prostředím, časem, informacemi); tématem (zobecněním, myšlenkou, principem atd.).

282 Jde o zkrácenou verzi části textu: J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 78–80. Prosím čtenáře, aby nehleděl na pořadí výše uvedeného, kvůli krácení jde o výběr s pořadím náhodným.

▶ ***Čemu učí scéničnost/divadelnost jako metoda i učivo?***
Vystupování; divadelnímu jednání; sebepoznání; pozorování a poznání druhých; empatii; seberegulaci; kreativitě; psychologii člověka – prožívání a jednání; spolupráci; kázni; citu pro situaci; koncentraci; odpovědnosti; různým druhům paměti; důvěře; estetickému vnímání; distanciaci – odstupování (odstupu); autostylizaci; technice a výrazu řeči a pohybu; sdělnosti; práci s prostorem; vnímání druhého; autenticitě; sebereflexi; ale učí též o předstírání, klamání, životních „divadýlkách" apod.

▶ ***O čem učí dramatičnost jako metoda i učivo?***
O dramatičnosti; o obtížných lidských situacích; o vztazích mezi lidmi; identifikaci a zvládání osobních složitých situací; o příbězích; o reáliích lidského života; o znacích v životě i divadle; o principech lidského života; o fungování společnosti; o morálce; o hledání témat vlastního života; a hlavně – učí zvládání životní dramatičnosti v životních dramatech.

4.6.7 Závěr kapitoly

Škola je místem vysoce frekventované scéničnosti i dramatičnosti, v jejichž „osidlech" se nelze neoctnout jak mimovolně, tak reflektovaně, či dokonce řízeně. Není proto jistě od věci uvažovat o tom, že téma scéničnosti a dramatičnosti by mohlo být exponováno i v přípravě učitelů v širokém slova smyslu. Nejen proto, že se týká až technických dovedností (výrazovost chování atd.), ale i dramaturgicko-režijních prvků, výstavby a organizace učebních situací, práce s prostorem a věcmi, porozumění podstatám a tématům situací a reagování na ně. A – samozřejmě – tu je vedení metafory až k porozumění konkrétní scéničnosti a dramatičnosti školy jako „obrazů" nás samých a společnosti, v níž žijeme a spoluutváříme ji.

Obávám se však, že při stávající podobě učitelské přípravy nemůže být řeč o tom, že podobná tematika by mohla být u nás chápána jako jakási žádoucí součást systému. K tomu není šance. Zbylou nadějí jsou tedy „jen" jednotliví akademičtí pracovníci s vhledem do věci, kteří se tu a tam na fakultách vyskytují.

5. Studium performativní pedagogiky a performativní přístupy v přípravě učitelů

> Performativní metafory pro vyučování podle B. Alexandera jsou „učitel jako socio-politický vyjednavač, učitel jako tvůrce i kritik podívané a učitel jako kulturní mediátor“.[283]

Tato kapitola bude obsahovat fakticky tři části. První stručně popíše elementy jakési „pedagogiky performativních studií“. Druhá se zastaví u přípravy učitelů pro edukační praxi založenou na principech (kritické) performativní pedagogiky. Třetí se pak podívá na ukázky toho, jak může performativita vstoupit do praktického učitelského vzdělávání, a to i bez přímého zázemí v „performative pedagogy“. A nakonec ještě a krátce: české rezonance témat.

283 M. Prendergast. „Teacher as Performer“, s. 14.

5.1 Pedagogika performančních studií

Performanční (sociální) studia (dále PSS) se coby směr jednak výrazně teoreticky založený a současně výzkumný samozřejmě etablovala na vysokých školách. Poprvé se tak stalo v r. 1980 na New York University a na příslušné katedře působil právě R. Schechner. Ve své práci z roku 2008 pak M. Hlavica představuje ještě další, o něco později vzniklé katedry (opět z USA, australskou a pracoviště ve Walesu).[284] Na nich dokumentuje, co již víme z jiné kapitoly (*2. Performanční sociální studia*): PSS jsou velmi rozličná a jejich podoba závisí na tom, kdo se jim věnuje. Společná základna spočívá „pouze" v tom, že v jádru stojí pojem/jev „performance". Takže např. Northwestern University (Chicago) hostí obor na Fakultě komunikace, pro kterou je ovšem performance základním teoreticko-metodologickým konceptem. Hlavica podotýká, že pracoviště nabízí témata známá z našich divadelních studií, byť s oním posunem k více rozkročené performativitě. Na univerzitě v Sydney je obor umístěn na filozofické fakultě. Vznikl z výzkumného centra a posléze se rekonstituoval jako katedra. Opět je tu zřetelná vazba kurikula na témata divadelněvědní. Hlavica hovoří o sociologicko-divadelním zaměření. Univerzita ve velšském Aberystwythu pak nabízí program „performanční studia" v portfoliu Katedry divadelních, filmových a televizních studií. Institucionální lokaci studia odpovídá i zřetelné zaměření ke studiu a výzkumu divadla jako takového i v širších kontextech. Všechna pracoviště pěstují obor stále.

Podle obsahové náplně – oproti velmi sociologickým, ideologickým či antropologickým příklonům performančních studií, tak jak jsem je reprodukoval v předchozích kapitolách – se pedagogika performančních studií (PPS) jeví více přimknutá ke studiu divadla (byť např. přehled předmětů chicagské univerzity vykazuje značnou šíři vyučovaných témat od performativity všedních událostí přes témata performancí v jiných kulturách/zemích a témata etnicity či spojená s queer apod. až po témata ryze divadelní a teorii PSS). Podíváme-li se např. na stránky *Performance Studies international* (Mezinárodní performanční studia),[285] pak ve výčtu

284 M. Hlavica. *Performanční studia*, s. 13–43.

285 Blíže o PSi v pozn. 49. Pro získání aktuálního přehledu o institucích zabývajících se PPS

členů předsednictva, akademiků najdeme jen mizivé množství těch, kteří nepracují na katedrách spjatých s divadlem.

Konkrétnější pohled na studium PPS (resp. pedagogiku performančních studií) pak nabízí N. Stucky.[286] Dal si práci a prostudoval řadu materiálů z různých amerických univerzit a i on zmiňuje různost přístupů a příslušností oboru k divadelní vědě či antropologii či komunikaci apod.), aby odpověděl na klíčové otázky: Čemu učí PS? Co se učí studenti? Co jsou cíle kurikula PS? Jaké ideologie se v něm promítají? Které hodnoty přinášejí PS na univerzitách a v rámci liberálního vzdělávání? Podotýká, že PPS si klade dlouhodobě za cíl pokoušet se o změnu jednotlivého studenta a současně tím změnu společnosti (kterou mají studenti se vzděláním v této oblasti šanci posilovat). Líbí se mu v té souvislosti termín „performování možností". Uvádí také, že – vedle specifických cílů v oblasti performativity či divadla souběžně – pracoviště rozvíjejí cíle v oblasti kritického myšlení studentů (kritická pedagogika) a osvojení komunikačních dovedností vč. (tvůrčího) psaní. A dodám: i vnímání širších kontextů typu „vztah umění – kultura". Řada programů se ovšem věnuje též performanci jako předmětu vlastního studia a metodologii výzkumu. A konečně též vidí cíle v oblasti poznávání vlastní performativity a dění ve třídě. K cílům se dochází poměrně často na základě kritických otázek, které vyučující kladou studentům. Asi nepřekvapivé bude, že takové cíle by se měly naplňovat jistě diskusemi atd., ale též performováním, hraním témat – behaviorálními postupy. Učí-li se něco, co „se dá dělat", vyžaduje to učební aktivitu. Performance témat v kurzech rovněž mohou vycházet z osobních zkušeností s transgenderovou tematikou, sociálně očekávaným zevnějškem („cool" atd.), rasismem, osobní ztrátou apod.

Některé aktivity se rovněž stávají představeními. Např. lokální témata se hrají místnímu obyvatelstvu. Jde obvykle o sociálně angažovaná témata – ostatně k Boalovi se Stucky v tomto textu rovněž obrací. Pro příklad autor uvádí představení z vlastní univerzity: *Get Up, Stand Up*

by pomohlo, kdyby mohly být členy této organizace. Registrovat se zde však mohou pouze jednotlivci.

286 Nathan Stucky. „Fieldwork in the Performance Studies Classroom: Learning Objectives and the Activist Curriculum". In: D. S. Madison – J. Hamera (eds.). *The SAGE Handbook of Performance Studies*, s. 261. N. Stucky – profesor a bývalý šéf Katedry komunikačních studií na univerzitě v Carbondale (Jižní Illinois; zde působila mj. i E. L. Pineauová), též dramatik, dramaturg a režisér.

(nesnadný překlad, řekněme: Vstaň a stůj) pojednávající boalovskými postupy o vlastním kampusu, diskriminaci, (ne)bezpečnosti, krádežích dat atd. nebo *Beautiful Body: My Journey as a Fatty* (Krásné tělo: Moje cesta tlouštíka) o soudobé obsesi mít dokonalou postavu.[287]

V souhrnu pak Stucky podává přehledy témat, jimž se PPS na univerzitách věnuje. Nejprve tzv. toolbox – sadu nástrojů rozdělenou do dvou skupin – přehled témat PSS v oblasti teorie[288] a témata pro praktická studia.[289] Následuje výčet cílů, kterých má student dosáhnout. Ty lze snadno spojit s praktickými tématy v předchozí poznámce, takže zde přidám jen ty, které jsou explicitně formulovány ještě jinak.[290]

Souhrnně řečeno, performanční studia se učí obvykle jako mix teorie i praxe divadla, teorie samotných PSS, aktuálních témat sociologie, ale i politiky či ideologie, kulturologie, resp. kulturní antropologie, metodologie výzkumu a rozšiřování různých sociálních dovedností. Jednotlivé komponenty „se míchají" v různých poměrech, podle typu pracoviště. U nás podobná studia de facto nemáme. Prvky se ovšem objevují ve studiích jiných, např. ve studiích sociální pedagogiky (byť sporadicky), ve studiích přímo výchovné dramatiky či např. ve výzkumu scénologie na DAMU.

287 Režie M. Rich, 1994; režie S. Howell, 2002.

288 Performanční epistemologie; diverzita; interdisciplinarita; metamorfování a redefinování sebe samé a sebereflektivita.

289 Performance jako cesta poznání; embodiment; kritické pozorování; pojmenovávání jevů souvisejících s performancí; sociální angažovanost; divadelní zdroj performancí; rituální praktiky; interkulturní komunikace; imaginace a invence; psaná komunikace; mluvená komunikace; mezioborové praktiky.

290 Zdokonalení v otevřenosti vlastní i vlivu na otevřenost druhých lidí; rozšířené dovednosti spolupráce; dovednost vytvořit projekt; zdokonalení prezentačních dovedností; adaptabilita, flexibilita a kreativita.

5.2 Příprava učitelů pro edukační praxi založenou na principech (kritické) performativní pedagogiky

Při hledání konkrétního a zaměřeného popisu kupř. vysokoškolské přípravy budoucích pedagogů pro performativní edukační práci s dětmi jsem nebyl úspěšný. Obrátil jsem tedy pozornost k různým zdrojům[291] a snažil jsem se posbírat zmínky o tom, co by se z hlediska „performativní pedagogiky" měli učitelé učit.[292] V oněch zdrojích nalézáme řadu poznámek vztahujících se k tomu, jaký by měl být učitel pracující v duchu performativní pedagogiky, co by měl umět, v čem by se měl vzdělávat. Již nás nepřekvapí, že tu není prezentován „učitel jako herec" a není tu ani požadavek zásadně divadelního vzdělání.[293] Pineauová nicméně odkazuje na již zmíněného Rubina[294], který spatřoval styčné body divadla a edukace v mnoha položkách: pomíjivost aktu představení a výuky, intelektuální rozměr, interaktivita spojená s časovou organizací a napětím, učitel i herec jako kritičtí interpreti podněcující svou vnitřní energií žáka k myšlení a jednání. Pineauová ale též (připomínám) poznamenává, že divadelní trénink zdokonalí nanejvýše komunikační dovednosti učitele. Jde tedy o něco jiného.

Performativně pracující učitel by měl být de facto sociálně-politickým a kulturním moderátorem. Vzdělání by ji/ho mělo evidentně vybavit schopností citlivě vnímat otázky sociální nespravedlivosti a jejich odraz v kurikulu vč. toho, jaké/čí zájmy vlastně kurikulum reprezentuje a jak jsou struktura a hodnoty samotného vzdělávání konstruovány

291 Četl jsem v textech: Belleza, 2020; Harman–French, 2004; Louis, 2002; Pineau, 2005; Prendergast, 2008; Starratt, 2012 – viz seznam literatury.

292 Část témat se dá přenést z výkladu v poznámkách k tématu 5.1, i když Stucky se věnuje skutečně především bádání v oblasti PSS jako takových a „pedagogice" tohoto studia, tedy nikoliv performativní pedagogice ve vztahu k práci na základních a středních školách.

293 Byť – nutno říci – ne zcela. Např. Hart (2007) se věnoval výzkumu jeho prospěšnosti a v závěrech tvrdí: „Uznání výuky jako divadelního umění nabízí nový soubor technologií založených na divadle, které lze použít k rozvoji nové identity učitelů a podpoře zvládnutí osvědčených postupů. Je možné vytvořit a úspěšně realizovat herecký kurz určený speciálně pro učitele [...]". Rod Hart. *Act like a teacher: Teaching as a Performing Art*. Doctoral Dissertation. Amherst: University of Massachusetts, 2007, s. 289.

294 L. J. Rubin. *Artistry in Teaching*.

konkrétními ideologickými diskurzy moci. Měl by být „umělcem" interpretujícím kurikulum, hledajícím v něm témata pro živou praxi, měl by být samozřejmě kritický v práci s těmito tématy. Měl by být též citlivý vůči mocenským vztahům na různých úrovních. Doporučeno je vzdělávat takového učitele i v tématech multikulturní edukace s cílem připravit ho na to, že bude čelit nerovnostem – rasa, gender, společenská třída, to jsou témata, která má znát a má s nimi prakticky ve výuce pracovat.[295] Ve hře je samozřejmě i to, že třída sama je přímo prostorem „sociálně-politických" vyjednávání mezi všemi aktéry. Potud tedy požadavky vztahující se spíše k adjektivu „kritická" pedagogika.

Dále: Měl by být veden jistě ke své odbornosti, ale též k senzitivitě vůči tématům a potřebám životní praxe vůbec. Současně by měl být kooperativní. A podle kontextů je tu důležitá spolupráce se studenty jako ko-aktéry učební performance. Měl by tedy mít odstup od oněch direktivních či konzervativních scénářů, které činí učitele oním nereagujícím hercem-sólistou na scéně třídy. Student je jeho „ko-performer", výuka musí být participativní, velmi klíčová je „aktivní účast" studentů na edukačním dění. To není snadné nejen didakticky, ale též osobnostně. Takže požadavky směřují i více „do obecna". Znamená to jistou autenticitu a osobnostní flexibilitu. V tomto smyslu byl měl být tudíž i senzitivním (byť rovněž kritickým) divákem/pozorovatelem svých žáků. Jednou z jeho kvalit by měla tedy být schopnost dobře fungovat v mezilidských vztazích. Celkem logicky se objevují mezi požadavky na „profil" performativně pracujícího učitele témata jako „sebereflexe" a „sebepoznání".

Dále se hovoří též o kreativitě „performativního učitele" a o jeho schopnosti imaginace. V této souvislosti se objevuje i požadavek, aby jeho vzdělání mělo též esteticko-výchovnou složku.

Odtud pak připomenu hojně zastoupený požadavek: Důležité je, aby uměl improvizovat, aby byl s to nejen pracovat s improvizací jako scénickou metodou, ale byl též s to reagovat na živé dění ve třídě, na potřeby a názory žáků, na hledání nepřipravených témat v učebním dění. Měl by být s to „přepisovat" scénáře (čemuž rozumím tak, že jde o nerigidní přístup k práci s obsahem vyučování, a ne např. úporné držení se učebnic). Ve hře je tu tedy též jistá flexibilita myšlení i jednání. A Louis

295 R. M. Harman – K. French. „Critical Performative Pedagogy: A Feasible Praxis in Teacher Education?", s. 5.

připomíná,[296] že školení učitelů v interaktivní improvizaci je důležité pro následující role „umělecké“: učitel jako dramaturg při vytváření lekcí, jako režisér při vedení různých prvků lekce a herec při výkladu.[297]

V souvislosti s improvizací pak přichází řeč na učitele jako analogii Boalova spect-actora, tedy aktéra a současně diváka. Být v této pozici ovšem znamená průběžně reflektovat dění. A „performativní kantor“ by měl být schopen i sebereflexe. Jde o reflexi prováděnou přímo v průběhu činnosti, „reflexi reflektujícího praktika“.[298]

Nutno je, aby učitel měl na zřeteli vtělované učení a funkci emocí ve výuce.

V přípravě by mělo být zohledněno i faktum, že učitel se pohybuje v prostředí plném různých intra- i interpersonálních konfliktů (viz kapitola *4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě, resp. při edukační akci)*, a to jak na straně vlastní, tak žáků či kolegů.

Pokud jde o „didaktickou výbavu“, pak by měl učitel být „odpůrcem“ hegemonistických postupů – metod direktivních, „ne-konstrukčních“, ne-aktivizujících atd. Naopak mu náleží postupy vedení diskusí, řízení reflektivních rozhovorů, rozvoje empatie a samozřejmě postupy dramatické a skutečně performativní povahy, hraní rolí, tvořivé improvizace, techniky divadla utlačovaných.

Nakonec zmiňme znovu různé (již uváděné) dílčí role a repertoár „učitelských osob“, které by si měl učitel v rámci své přípravy zkoušet, ideálně v modelovaných situacích, v mikrovyučování atd., které se jeví pro trénink učitelské komunikace velmi efektivní. Viz např. role pojmenované Prendergastovou v kapitole *3. Performativní pedagogika*: Učitel jako bavič, vychovatel, léčitel apod. Je potřebné rozlišovat mezi socio-profesními rolemi zahrnutými do sociální role učitele a převzetím role ve smyslu divadelním či performančním. Dobrý výkon v socio-profesních rolích pak má co dělat se sebereflexí a autenticitou.

A – samozřejmě – vidíme tu i akcent, který ještě zmíníme dále, totiž, že performativní učitel podobně jako performativní umělec

296 R. M. Louis. *Critical Performative Pedagogy*, s. 121, opět s oporou o Rubina (1985).
297 Srovnej s J. Valenta. „Scénická dimenze výkonu učitelské profese“, s. 104–114.
298 Jennifer Whatman. „Teaching is Performing: An Alternative Model of Teacher Education“. *Research in Drama Education*. 1997, roč. 2, č. 2, s. 177.

sleduje cíl aktivizace žáka, motivace, vtažení do „edukační hry“ (procesu) a „zesmysluplnění“ jeho učení.

Souhrnně řečeno jde o parametry učitelské přípravy, které si vesměs přejeme mít v jejím kurikulu i my „tady a teď“. Z druhé strany: U nás se nijak neexponuje přístup ke vzdělávání a vyučování jako performanci. A rovněž v našem případě nestojí za koncepcemi učitelského vzdělávání na fakultách kritická performativní pedagogika. Nicméně – zvyšování pozornosti vůči tématu rovných příležitostí, společného vzdělávání,[299] genderu nebo etiky jednání škol/učitelů vůči studentům exponuje téma sociální kritičnosti i u nás. Jeho kořeny ale nejsou v performativní pedagogice. Nicméně faktum, že z různých východisek lze dojít ke shodným závěrům, ukazuje na potřebnost takových změn.

299 Míním zejm. pozornost v odborných kruzích.

5.3 Performativita, scéničnost či dramaturgie v praktickém učitelském vzdělávání (bez přímého zázemí v „performative pedagogy“)

Zde se zastavíme u tří možností „performativního“ uvažování o přípravě učitele. Půjdeme od obecnějšího pohledu k více praktickému. Současně tu ale opouštíme pole performativní pedagogiky, kterému jsme se doposud věnovali, i texty „klasiků“ PSS a KPP, z nichž jsme čerpali. Níže uvádění autoři se k nim prakticky vůbec nevztahují.

Teaching as a Perfoming Art (Vyučování jako performanční umění)
Yaleský profesor psychologie Seymour Sarason[300] si udělal jednorázový, nicméně co do počtu stránek poměrně rozsáhlý výlet do tématu „performancí“ svou knihou *Teaching as a Perfoming Art*.[301] Sarason vychází z oblíbeného učitelského tvrzení „my jsme herci“ a podrobuje je zkoumání. Startuje z definice performera (který nemusí nezbytně „dělat divadlo“) profilované čtyřmi charakteristikami: umělec chce dělat performanci a sleduje jisté cíle (přičemž potlesk má být tím nejmenším); performance je připravena, nazkoušena; performer se dává do akce celý – a my se budeme cítit podvedeni, pokud poznáme, že tomu tak není. Požadavkem role umělce je vstoupit divákům do myšlenek a pocitů tak, aby věřili a prožívali spolu s ním a aby přestali vnímat rozdíl mezi umělcem jako umělcem a umělcem jako člověkem – dalo by se říci: „aby je strhnul do světa, který jim nabízí“.[302]

Takto se dívá na „učitele jako performera“. Kritizuje historický systém vzdělávání učitelů jako „techniků“ plnících žáky / prázdné nádoby a odkazuje ke změně přicházející s G. S. Hallem a jeho vývojovou psychologií a s J. Deweyem a jeho orientací na potřeby dítěte, na zkušenost a na změnu učitele z velitele v kouče. Odtud pak vyvozuje, že – jako každý výkonný umělec – i učitel (mými slovy řečeno) reaguje na auditorium, tedy dotváří výkon své role tak, aby zrcadlila potřeby, pocity a myšlenky

300 * 1919, † 2010
301 Seymour B. Sarason. *Teaching as a Performing Art*. New York: Teachers College Press, 1999.
302 *Tamtéž*, s. 9.

jeho svěřenců. Učitel by měl ideálně používat sebe samého jako prostředek pochopení myšlenek, citů a postojů studentů k učení. Má učit děti a nikoliv předměty (!), což je teze, která u nás začala nedávno rezonovat též. Na konkrétním příkladu pak ukazuje jakési „parametry" takového učitele: dokáže se smát; otevřeně komunikuje pocity a myšlenky; pro (osobní) komunikaci s různými dětmi má různé strategie; rozpozná, když se něco děje, a mluví o tom se žáky; je přístupný každému žákovi s jakýmkoliv tématem; je spontánní; je stále v pohybu; neustále „skenuje scénu"; povzbuzuje a zvídavě se ptá. Žáci vědí, že se o ně zajímá. K nabytí takového profilu se hodí právě zkušenosti z přípravy umělců. Deklaruje ale, že zde nemíní nabízet přípravě učitelů konkrétní cvičení či herecké techniky. Jedná se mu o inspiraci přípravou kumštýřů směřující právě ke vnímání a ovlivnění „diváka", k jeho „posunu". Klíčovou hodnotou je tu pak autenticita učitele (tak jako v případě umělce). Najdeme i poznámku o pozitivním přínosu případné umělecké složky učitelského studia k naplnění prezentované ideje.[303]

V dalším textu – kapitoly o výběru a přípravě učitelů, o úloze teorie v učitelské přípravě atd. – se ale už přímá vazba jeho výkladů a metafory performance uvolňuje a performance zůstává spíše v pozadí jako idea. Kapitoly pak nepřinášejí pro nás nějaké významné věcné podněty (snad s výjimkou akcentu na psychologii v přípravě učitelů), ale (opět) reagují spíše na vývoj (tématu) učitelského vzdělání v USA ve 2. pol. 20. stol.

Z hlediska tématu naší publikace je zajímavé to, že metafora performera tu znamená vlastně a především onen hlavní a klíčový princip, jímž je takové chování učitele, v němž začnou on a žáci společně (a ve vzájemné pozornosti) „rezonovat" (můj termín) a tím se otevře šance motivovat žáky k sebepoznání, sebevyjádření, zájmu o seberozvoj a učení.

Teaching and Performing: Ideas for Energizing Your Classes (Vyučování a performování: nápady na energizaci vaší třídy)
William Timpson a Suzanne Burgoyneová[304] se orientují především na učitele vysokých škol. Jde jim mj. o to, aby se zvýšila efektivita

303 V této souvislosti zmiňuje i Stanislavského systém herecké přípravy a nemůže nezmínit ani psychologa C. Rogerse a kongruenci, zde soulad vnitřních procesů a vnějšího chování.
304 Dnes emeritní profesor Státní univerzity Colorado a akademička z univerzity v Missouri. Jde o text: William M. Timpson – Suzanne Burgoyne. *Teaching and Performing: Ideas for Energizing Your Classes*. Madison: Atwood Publishing, 2002.

vyučování realizovaného na vysokých školách lidmi, kteří jsou současně experti, výzkumníci, autoři textů a „pisatelé" grantů, kteréžto komponenty profese nemusí být – mnou snad kulantně řečeno – „doprovázeny automaticky kvalitní učitelskou prací". Nicméně jejich praktická teorie je rozhodně přenositelná i na jiné kategorie učitelů. Autoři se v podstatě shodují se Sarasonem (toho citují a přebírají od něj metaforu třídy jako scény), že inspirativní na metafoře vyučování jako performance je právě ona rezonance, onen „rapport" (souznění) mezi učitelem a žákem a vtažení žáků do „edukační hry". Současně věnují velkou pozornost i jednotlivým komponentám performativity a jejich vztahu k edukačním aktivitám. Timpsonův úvod se opírá o rozhovory se čtyřmi, v přímé práci (se žáky/studenty) velmi performativními, vysokoškolskými učiteli. Hovoří s nimi o hodnotách i o jejich volbě kostýmu/oblečení do výuky atd. V závěru ale rozhovory neresumuje. Pro mne rozhodně zajímavě otevírá téma, jak „podezřelé" mohou být zejm. v prostředí výzkumných univerzit akcenty na učitelské dovednosti a na výrazové chování vyučujících akademiků. Při snaze těchto institucí získat vědeckou tvář se jeví performanční dovednosti v této profesi až jako jistá hereze.[305]

Burgoyneová ve svém úvodu naopak obrací pozornost k teoretikům a též hovoří o kritickému postoji vůči performativitě a divadlu ve světě formálního vzdělávání v USA (píše to na počátku 90. let!). Studuje předsudky týkající se divadla a herectví od Platona k Nietzschemu a současným kritikům „metafory divadla" (destabilizace společnosti, lhářství, nestabilita osobní identity, povrchní bavičství atd.). Na druhou stranu (i s dílčí oporou o Pineauovou, jinak ale k představitelům performativní pedagogiky neodkazuje) mluví o možnostech metafory performativity při redukci „tradičních" („manufakturních") způsobů vyučování a při rozvoji otevřenosti a flexibility studentů. Brechta a Grotowského či Freira a Boala zmiňuje v souvislosti se silou performativity skutečně zaangažovat „diváka" (žáka).

Několik prvních kapitol poměrně prakticky ukazuje, čím jsou pro vyučování inspirativní analogie principů, procedur či prostředků performancí. Přejdeme-li ke konkrétnější struktuře doporučení, začneme poznámkami o dvou „fázích" – plánování a vlastní performanci. Příprava (při níž je učitel „osamělý") zahrnuje věci odborné, revizi podmínek,

305 *Tamtéž*, s. 31.

za nichž bude výuka probíhat, časový plán, povědomí o studentech, přípravu otázek a odpovědí atd., ale v konečném důsledku též soustředění před vlastní výukou. Improvizace při vlastní performanci je doporučeno rámovat pečlivou přípravou před ní. V textu se již objevují také cvičení (o nich souhrnně později). Další kapitola je věnována tzv. „warming-ups" (hlasové, pohybové ad. rozehřátí) pro učitele i pro studenty. Následuje část nazvaná *Vyučovací lekce* s řadou podkapitolek. Připomenu témata některých z nich, neboť ta jsou právě oněmi analogiemi mezi vyučováním a performancí: jeviště lekce; cíle; příprava jako scénář; dramaturgie lekce (kapitolka se jmenuje *Případ Oidipus*), příběhy, otázky, napětí, otevřenost, klíčové téma atd., to je to, o čem je třeba uvažovat; „zaháčkování" studentů od začátku; třída jako prostředí; role, které učitel hraje či by mohl hrát, a způsoby jejich zdokonalování;[306] krokování lekce; (znovu) rozehřátí; pohyb; hlas; rekvizity/prostředky; světlo; kostým/oblečení; ovlivnění studentů. Následující kapitola nese název *Otázky, odpovědi a diskuse*. Souhrnně lze říci, že celá směřuje k tomu, jak studenty vtáhnout do hry, pečovat o jejich angažmá a zájem, vnímat jejich city, dávat prostor jejich různým názorům a kreativitě atd. Kapitola *Energie, kreativita a spontaneita* je otevřena jednak poznámkou o zvládání nepředvídatelnosti dění v hodině podobně jako při některých performančních improvizacích („show must go on"). A dále hovoří o vysokých školách jako arénách hyperracionality odhlížejících od kvality vyučovacího výkonu s tím, že studenti ovšem právě tuto kvalitu (dle výzkumů) vnímají velmi silně. Vybraná důležitá témata: uvolnění a svoboda; koncentrace energie; soustředění na přítomný okamžik; zkušenostní učení o sobě i druhých. Ano, lze říci, že ve svém přístupu akcentují sebepoznání učitele.

Druhá část knihy[307] se pokouší spojovat „benefity tréninku v performování se dvěma hlavními liniemi výzkumu učení a vyučování studentů". Autoři vycházejí z přesvědčení, že ideje odvozené z performančního umění posilují intelektuální i emocionální rozvoj a schopnost čelit potížím a problémům ve dvojím smyslu: chaos, konflikt a „drama" jsou katalyzátory osobního rozvoje a objevování je dramatický způsob zachycování

306 Tady autoři připomínají dva přístupy. „Inside-out" znamená, že performer vychází při hledání výrazu postavy (role) z vlastní prožité zkušenosti, „outside-in" pak, že experimentuje s vnějším chováním a hledá odezvu ve vlastním organismu.

307 *Tamtéž*, s. 81n.

všeho vzrušujícího či revolučního bez ohledu na obor. V kapitole *Drama jako příležitost pro rozvoj* (klima třídy, diverzita, efektivní komunikace, aktivní učení v konkrétních sociálních kontextech) nalézáme odkaz na psychology Brunera, Piageta, Golemana, Gardnera a Kohlberga.[308] Kapitola *Objevování a drama* se zastavuje u dramat a příběhů výzkumu apod., připomíná změny paradigmat poznávání v souvislosti s technologiemi, téma emocí a zvědavosti, také učení problémové a skrze případové studie. Předposlední kapitola, *Cvičení ke zdokonalení performance*, obsahuje již jen celkem běžná praktická cvičení rozehřívací i dovednostní, pohybová, prostorová, zvuková, řečová, energizační. A nakonec kapitola *Scény pro praxi, zábavu a hledání*: autoři nabízejí pro inspiraci charakteristiky divadelních her či filmů a výňatky z textů o vyučování a učitelích.

Slíbil jsem, že v samém závěru se ještě stručně zastavím u typů cvičení, která se v knize objevují od první kapitoly. Jeden typ jsou techniky „tužka – papír".[309] Vesměs jsou sebepoznávací povahy a požadují, aby respondent zatrhl některou z odpovědí připravených v tabulce. Např. „povědomí o vlastním pohybu" – zatrhni možnost „nízké/střední/silné" apod. Jiný – a častý – typ jsou (sebe)reflektivní aktivity, které se neopírají o psací složku, ale vyžadují myšlenkovou koncentraci na určité téma, kladení si určitých otázek a hledání odpovědí, denní bilancování, ale též poznávání vlastního těla. Sebeorganizační postupy pak autoři vidí např. v revidování vlastních příprav či osvěžování si zapamatovaných jmen studentů. Ale vybízejí též k aktivitám sebezdokonalovacím typu relaxací či cvičení pro lepší cítění rytmu, her pro zvýšení koncentrace, energizace a pozornosti. Najdeme také úkoly k dramaturgické analýze performancí. K behaviorálním technikám můžeme přiřadit pohybová cvičení, nahrávání své promluvy, zkoušení různých vyučovacích postupů a technik vč. hraní rolí se studenty.[310]

Timpson a Burgoyneová napsali zajímavý text. Byť se nehlásí k proudu performativní pedagogiky (a jejich přístup, podobně jako Sarasonův, není „zásadně kritický"), svým způsobem jakoby doplňují jeho „obecnost a teoretičnost" použitelností. Přitom nejde o jednoduchý zásobník

[308] Zkušenostní a konstruktivistické učení, učení emocionální, teorie vícečetné inteligence a stadia morálního vývoje.

[309] Taková cvičení se objevují často v knihách, s nimiž má čtenář pracovat sám.

[310] Obecně tu tedy vidíme témata psychosociálního rozvoje.

her, ale ani o teoreticky silně zakotvenou práci. Důležitá je tu evidentně zkušenost, praxe a kompetentnost autorů. Nejde ani o jednoduché použití metafory. Poselství jejich textu je zřejmé: Učitel musí žáka „chytit", motivovat, vnímat ho a být mu průvodcem. Podobně jako to dělá performer usilující o to, aby jeho umění diváky ovlivnilo (a nemávli nad ním při zapomínání rukou). K tomu je pak primárně potřeba, aby učitel zapracoval sám na sobě. Nejen v úrovni technického zvládání „scénické" komunikace ve třídě, ale právě i v úrovni pojetí profese jako profese, která má druhým umožnit lépe chápat svět vč. sebe, samostatně myslet, mít emoce a řešit problémy.

Acting Lessons for Teachers. Using Performance Skills in the Classroom
(Lekce herectví pro učitele. Použití performančních dovedností ve třídě)
A ještě o něco dále se od sledovaného typu pedagogiky[311] dostává text akademiků Roberta Taubera a Cathy Mesterové.[312] Autoři odkazují k bohatým zdrojům zejm. z oblasti (obecně řečeno) pedeutologie, komunikace a psychologie.[313] A v dalším textu, u konkrétních příkladů a návodů, též odkazují na výzkumy realizované v rámci těchto oborů. Nenabízejí ovšem specificky a přímo soubory her a cvičení. Jde vskutku především o sdílení, zkušenosti a praktická doporučení (typu „dělejte toto...", „zkuste toto..." nebo „ten a ten učitel udělal ve třídě to a to" atd.). Ne nepodobně předchozím přístupům i oni předkládají jako klíčovou kategorii paralely mezi herectvím (nemluví o performerech, ale o hercích) a učitelstvím „entuziasmus" cílící k zaujetí studentů a zdokonalení jejich učení. K tomu přidávají i „vášeň". Jako osoba odchovaná v české kotlině a u vědomí „mému"[314] o Americe spojenému s heslem „keep smilling" (vždy s úsměvem) na první moment zneklidním v obavě, abych tu nenarazil (na poněkud apsychologickou) pedagogickou ideologii typu „učitel musí být trvale pozitivní, nadšený" atd. Ostatně, obavu přiživí i několik

311 Z autorů dříve zde uváděných tu narazíme pouze na jména Sarason, Starratt či Timpson a – Stanislavskij!

312 Z Pensylvánské státní univerzity. Text: Robert T. Tauber – Cathy S. Mester. *Acting Lessons for Teachers: Using Performance Skills in the Classroom*. Westport: Prager Publishers, 2007.

313 Z u nás známých např. J. Bruner či A. Bandura.

314 Mém: označení pro negenetický replikátor přenášející jednotky sociokulturních informací. Ve vztahu k americké kultuře mezilidské komunikace bývá (či v mé generaci rozhodně býval) opakován právě mém „vždy s úsměvem".

fotografií v knize, z nichž se na nás zubí veselé učitelské tváře. Nicméně sami autoři mírně rozmělní můj počáteční čtenářský neklid parafrází textů jiných autorů – entuziasmus jistě, ale jde o to vytvořit nadšení pro látku, které se žáci učí. Od počátečního „e" z anglického výrazu pro nadšení (enthusiasm) pak odvozují několik dalších „e" konkretizujících, oč by tu vlastně mělo jít: výrazovost, svěží přístup, vzrušení, osvícení, fascinace a zábava.[315] Ale současně jedním dechem říkají, že nejde o to být hlasitý, mávat rukama a pobíhat po třídě. Nadšení či vášeň (jíž tu rozumím spíše jako hlubokému osobnímu zaujetí) se týká fakticky vlastního předmětu, vlastní práce a snahy zlepšit učení studentů. S dodatkem, že pokud to nejde autenticky, lze to zahrát... Je tedy zcela zřetelné, že v tomto textu půjde hlavně o scénické aspekty výkonu profese.

Nyní konkrétněji. Paralely mezi akcí herce a učitele vidí autoři v následujícím: První téma je „animace těla". Zahrnuje mimiku, oční kontakt, gestiku, posturiku a veškerý další pohyb. Kvituji poznámku, že toto nonverbální chování nemá být nazíráno jen jako „osobní" chování (odhrnutí vlasů, kýchnutí apod.), ale jako chování podporující osvojování učiva,[316] tedy vázané k edukačnímu dění.[317] Další kapitola se věnuje „animaci hlasu", jeho zdraví, paralingvistice spontánní i připravené a dále dílčím elementům paralingvistiky (posazení hlasu, hlasitosti, resonancím, barvě a tempu). Hlasový výkon spojují autoři s důvěryhodností. Kontrolovaný hlas rovná se kontrolovaný učitel. Další část je věnována „prostoru třídy" a zahrnuje jednak proxemiku, jednak prostorové (i akustické atd.) parametry třídy, pohyb učitele i žáků po třídě jako způsob komunikace, učitelův prostor a pohyb v něm ve vazbě na proces učení a učivo, uspořádání „nábytku" ve třídě, improvizace „v prostoru a s prostorem" třídy. Prostor je tedy jako v divadle záležitostí vztahů, učiva a učení a udržení pozornosti.

V kapitole „humor" autoři podávají dokonce poměrně rozsáhlé klasifikace „humorů".[318] Pozornost, kterou mu věnují, odvozují mj. z teorie

315 Expressing, exhilarating, exciting, enlightening, enthralling, entertaining.

316 Současně se upozorňuje na chování, jemuž je dobré se vyhnout.

317 Kapitoly jsou doplněny stručnými výpověďmi studentů týkajícími se daných témat.

318 Vtip, hádanka, slovní hříčka, zábavná historka, oxymóron, typ „Murphyho zákony", parodie, limerick, kamenná tvář, ironie, fraška, vtipy „ťuk-ťuk" (první jakoby klepe na vchodové dveře do domu: „ťuk ťuk"; druhý odpoví: „Kdo je tam?"; první pak uvede cokoliv [jméno, název věci], např.: „stará dáma"; druhá osoba poté odpoví dotazem na příjmení volajícího: „Která stará dáma?"; na což první odpoví třeba: „Netušila jsem, že jódluješ."...).

potřeb (psychologa Glassera), v níž je zábava jednou ze zásadních. Věnují se též „karikaturám" či komiksu jako způsobu, jak ve vyučování otevřít určité téma. Osobně se rád přimluvím v této věci za větší akcent na humor jako způsob podání látky. Nejde o podbízivé zjednodušování. Jde o jeden z výrazů tzv. „didaktické znalosti učiva" (profesor pedagogiky Shulmann), kdy učitel natolik rozumí svým tématům, že je schopen např. určité principy, jimž vyučuje, převádět do vtipů či metafor atd. Nejde tedy jen o humor jako úkaz atmosférotvorný, ale přímo s učivem pracující.

Kapitola *Hraní rolí* se pak týká skutečně jistých hereckých dovedností, neboť pojednává o modifikacích učitelovy exprese, chování apod. Východiskem je výklad „dvouvrstevnatosti" hraní rolí: Jednak herec i učitel hrají postavu, hrají onu změnu, ale před tím musí oni sami jako lidé nejprve vstoupit do sociální role „herec/hráč" (s touto teorií pracujeme i my[319]). Autoři nejprve hovoří o potřebě „zabydlet" se v sociální roli „učitel" a nabýt profesní sebedůvěry, vybudovat si učitelskou roli, jakou chci „hrát". Hraní postav pak vyžaduje dobrou přípravu, zejm. pokud postava nese nějaké věcné učivo (např. historická data). Jinak tu je nutná příprava ne nepodobná přípravě herce (od timingu až po kostým a zkoušku). Kromě vlastního „hraní postav/rolí" (které autoři vesměs berou opravdu jako „figury": voják Washingtonovy armády, Tycho Brahe, Skinner a Rogers v debatě o psychologii...) se zde hovoří ještě o formátech „storytelling" a „pantomima".

Část *Prostředky* (tedy rekvizity a scénické objekty) pojednává o těch pro dané téma či třídu specifických, ale též o obecných, které najdeme všude (tabule). V následující kapitole, *Technické prostředky*, pak najdeme doporučení, jak pracovat s technikou, s čím počítat, když nefunguje atd. Rovněž jsou tu návody, jak „scénicky" efektivně zpracovat texty prezentací. Tady de facto končí prací s čímsi, co bych nazval „scénické technikálie".

Kapitolka *Napětí a překvapení* nás pak přivádí spíše k dramaturgii. I když – samozřejmě – jsou tyto dva „dramatotvorné" prvky realizovány opět hereckými prostředky, k čemuž se kapitola vrací. Jde tedy o práci s materií, s „textem", s volbou a uspořádáním učiva. Nicméně i zde se píše o dovednostech a „situacích" a prezentuje se dvacet konkrétních příkladů toho, jak práce s napětím a překvapením může vypadat (vlastně jde

319 V kurzech na Katedře výchovné dramatiky DAMU.

o jakési „finty“).[320] Principiálně (ne formálně) podobné povahy je pak kapitolka *Dramatické vstupy a odchody*.[321] Jde o to, že začátky a konce performativních aktů mají význam pro zájem, motivaci a zapamatování. Doporučuje se tu tedy, aby upoutaly pozornost. Ostatně i citovaný výzkum tvrdí, že hodnocení lekce ze strany auditoria se formuje během prvních třiceti vteřin. Začátky mohou mít podobu slavnosti, mohou využít zvuk, umístění učitele v prostoru, samozřejmě řeč, mohou mít rituální podobu, či dokonce podobu jakési „reklamy“ („vábitka“) na dveřích třídy nebo v názvu lekce. Pokud jde o konce, neměl by si kantor vystačit s pouhým „končíme“. I tady se hodí něco, co shrne, uzavře, utkví.

Předpředposlední kapitola nese název *V zákulisí, uvolnění a příprava na krok přes práh třídy*. Jde rozhodně o přípravu „vnitřní“, vlastně nastartování. V souvislosti se zmíněnou „vášní“ autoři připomínají, jak potřebné je před výukou nastartovat (mými slovy řečeno) profesní vědomí o úkolu, který učitel má. A dále vybízejí k fyzickému uvolnění, které nás zbaví nežádoucích emocí, stresů či trémy. Následují opět velmi praktická doporučení

— co může jedinec učinit o samotě (dobrá příprava; nabídka seberegulativních technik na bázi práce s představami; kontrola učebny; strečink a relaxace; hlasová rozcvička);
— co může učinit společně s druhými (praktické vyzkoušení si lekce předem – začátečníci; pořádání herních večírků; hraní pantomim; hraní „gibberish“ – mluvení nesmyslnou řečí; improvizace s předměty; vzájemné mikrovyučování; debaty o vlastních učitelích; debaty o obvyklých radách pro začínající; společné čtení dětských knih s kolegy před použitím těchto knih ve výuce; hraní s loutkami);
— co může zvládnout těsně před začátkem lekce (pauza před vstupem

320 Např. předstírání laryngitidy proto, aby studenti debatovali především sami; „co kdyby“ otázky (Co by se stalo, kdyby Německo vyhrálo 2. světovou válku?); učitelovo předstírání chyby; náhlá změna pravidel; záměrné nedořešení problému a jeho odsun na zítřek; kladení nečekaných otázek (Jak to, že led plave?); použití specifického kostýmu ve vztahu k látce apod. Viz o tom části kapitoly *4.6 Scéničnost a dramatičnost ve škole a ve vyučování, při hodině ve třídě (resp. při edukační akci)*.

321 Mimochodem, autoři začínají kapitolu oznámením, že neučiní žádný zvláštní začátek, čímž ovšem riskují, že čtenáře nebude zajímat, co je psáno dále. „Hodně je tedy v sázce!“, končí úvod kapitoly a tím naplňují požadavek ukázky jedné z možných „otevíracích taktik“ na začátku prezentace (byť zde textové) – viz R. T. Tauber – C. S. Mester. *Acting Lessons for Teachers*, s. 129.

do třídy – soustředění, uvědomění si plánu; použití relaxační techniky – uvolnění těla, zavření očí; vstání ze židle v kabinetu jako prvek energizace atd.; prohloubené dýchání; vyladění těla do optimální pozice, protřepání rukou; rotace trupu a hlavy; představa vlastního hladkého fungování za katedrou; autoafirmační formulky – „Jsem důvěryhodný řečník.“);

— co může udělat, když hodina začala (připravit si věci na stole; „pokec“ s již přítomnými žáky; kontrola „viditelnosti“ vlastních emocí; pauza těsně před začátkem; vědomí, že každý dělá chyby; vyhnout se opakovanému odkašlávání, příp. mít k dispozici vodu – ne kávu, ta vysušuje (!); vylézt zpoza stolu nebo slézt ze stupínku).

Jak patrno, doporučení se odvíjejí od „technických standardů“ připravenosti, „rozehřátí“ a energizace nabízených u nás jak dramatickou výchovou, tak i praktickou rétorikou či sociálním výcvikem. Předposlední (krátká) část se vrací k již probranému (hlasová a nonverbální animace; práce s prostorem; humor podporující učení i redukující tenze; opět napětí a překvapení; jasné sdělení, co učitel očekává – zřejmě tedy i cílů; formulace typu „Ocenil bych, kdyby...“; využití hudby), tentokrát z hlediska třídního managementu.[322]

Tauber a Mesterová skloubili ve své knize jak odkazy na teoretická východiska, tak vlastní pozorování, vlastní praxi a sety návodů. Rádius jejich textu je široký. Byť je hodně strukturován – volně řečeno – „performančními technikáliemi“, ani zde nejde jen o jednoduchou metaforu „učitel – herec“ a opět se zde exponuje klíčový smysl analogie „performance – vyučování“, v tomto případě v podobě učitelova (projevení) „entuziasmu“ aktivujícího zájem a zvyšujícího kvalitu učení studentů.

322 Nakonec následuje ještě několik rozhovorů se zajímavými kantory, kteří mají k tématu co říci, závěrečná kapitola a ještě v příloze zkušenosti oceněných učitelů k tématu.

5.4 České rezonance

S tématy metafory performance se v Česku výzkumně příliš nepracuje, tedy ani v prostředí pedagogickém. Téma „učitel – herec" je tu sice známé (viz např. Valenta, 2011), ale není klíčovým konceptem žádného přístupu. V rámci dalšího vzdělávání najdeme např. kurz E. Gažákové a kol.[323] „Herecké aspekty učitelské profese" (2014; pro učitelky mateřských škol), koncentrovaný zejména kolem tématu komunikace.[324] V přípravě učitelů na vysoké škole pak též aplikuje S. Suda postupy tzv. dialogického jednání, specifickou disciplínu vyvinutou prof. I. Vyskočilem původně pro přípravu herců.[325] Nebo mé příležitostné kurzy v rámci dalšího vzdělávání učitelů či rezonance tématu v pravidelné výuce na vysokých školách.[326]

Performativní přístupy k edukaci u nás ale nemají zázemí v žádném „ideovém" proudu jako v zahraničí, takže jde spíše o jednotlivé ostrůvky této nepochybně pozitivní „deviace".

323 Ze Západočeské univerzity v Plzni.

324 Deklarovaný obsah: Proces učení jako specifická dramatické situace, jako jistý typ „múzické" tvorby; začlenění „dramatické" představivosti do fáze pedagogické přípravy – uvažování o dobrém využití prostoru, času, pomůcek apod.; organické a smysluplné zařazování hrových a hravých prvků do vyučování; kultivace hlasového projevu na základě pochopení vztahu hlasu, psychiky a koncipovaného sdělení; rozvoj psychosomatické kondice pro aktivní komunikaci – aktivního naslouchání, mimiky a gest, hlasu a řeči; objevování svých možností sdělnosti a intenzity; pochopení řeči coby orálního gesta, uvedení do vztahu řeči a myšlení.

325 Na budějovické pedagogické fakultě šlo o dialogické jednání, autorské čtení a hereckou propedeutika (v předmětech Osobnostní průprava, Tvořivá dramatika, Dramatické dílny).

326 Obsah – témata: Cíle divadla vs. cíle vyučování; Cíle a smysl herectví a učitelství; Sociální role „učitel" a její „subrole"; Scénická/performanční podstata profese; Rámec dramatičnosti; Psychofyzické uvolnění; Koncentrace energie; Sebevnímání; Technika komunikace; Výrazovost, akcentace a stylizace; „Look" – kostým; Cit (talent) pro situaci; Cit pro temporytmus; Prostor (scénický) – světlo – rekvizity; Improvizační schopnost; Danost „pretextů" – scénáře; Schopnost všechno zorganizovat, řídit, sledovat čas atd. v okamžiku akce.

6. Dramatická (divadelní) výchova

Dramatická výchova (či též „divadelní“ – dnes ale užíváno zřídka) je systém, který má scéničnost, či chcete-li performativitu i divadelnost a dramatičnost, přímo v popisu své podstaty i své práce. Je výrazně profilován právě svou základní „metodou“, která zahrnuje nejrozmanitější formy specificky scénického, performančního a divadelně herního chování a jednání v situacích, které – samozřejmě – mají vesměs dramatickou podstatu. Otevřeme-li dokument národního kurikula pro základní vzdělávání*, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*,[327] nenajdeme zde ale učivo, které by nám říkalo, „co“ se má hrát (jaké problémy má hra řešit). Učivem jsou divadelně-dramatické dovednosti (plus základní znalosti o divadle). V poznámce ukazuji učivo pro 2. stupeň základního vzdělávání.[328] Dramatická výchova je tedy definována především tím, že učí dělání a vnímání divadelního a dramatického umění[329] jeho postupy.

Zjednodušeně mohu říci, že pokud nahlédneme do třídy, kde se učí biologie, pak můžeme vidět např. skupiny žáků, jak nad odbornými knihami diskutují o možnostech vzájemných dohod států při ochraně

327 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 112.

328 ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ: psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace; herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace; sociálně-komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce. PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY: náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování; práce na postavě – charakter, motivace, vztahy; konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu jednáním postav; dramatická situace, příběh – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy; inscenační tvorba – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk; komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe. A dále ony znalosti pro rozumění a recepci divadla: základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace; základní dramatické žánry – komedie, tragédie, drama; základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima; současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba; vybrané etapy a typy světového a českého divadla; výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby.

329 V minulosti oboru u nás najdeme též periodu, kdy se obor nazýval de facto „divadelní výchova“. Osobně vnímám přívlastky dramatická a divadelní v tomto případě jako ekvivalentní.

životního prostředí. Nahlédneme-li do třídy dramatické výchovy, pak bychom ale měli především vidět žáky např. v rolích obyvatel dvou fiktivních ostrovů, snažících se dojednat kompromis při hledání možností vzájemného soužití „kultury „zelené“ a „kultury černé“.[330]

Bázovými profilujícími metodami dramatické výchovy jsou tedy ty, které pracují především s fikcí scénicko-performanční či „divadelního typu“. Jejich použití v jiných oborech to ovšem nevylučuje.[331] Rozdílem ale vesměs je, že dramatická výchova sleduje ve hře přidanou hodnotu kreativity a umění a samo hraní je cílem i předmětem (učivem). V biologii je rolová hra obvykle především specifickým nosičem učiva biologie, k jehož osvojení se cílí.

Vybavíme-li si metody využívané autory z oblasti performativní pedagogiky, pak vidíme škálu různých postupů s tím, že ty performanční zde mají nezastupitelné místo. V literatuře, kterou jsem měl k dispozici, ale nejsou nijak spojovány přímo s dramatickou výchovou (tedy s drama /in/ education), až na výjimku, o níž pojednám dále. I v performativní pedagogice se předpokládá umělecko-výchovný úkol těchto metod, ale současně je silně akcentován úkol komunikační a sebepoznávací a sociálně-analytický (až kritický – vyznat se ve společnosti, rozumět znakům, které ve vyučování reprezentují společenská témata, měnit vyučování).[332] Vraťme se ale k našemu pojetí dramatické výchovy.

Přehledově využiji vlastní charakteristiky oboru:[333] „Dramatická výchova je jednou z estetických výchov s velkým přesahem do oblasti

330 Scénické metody v širokém smyslu najdeme samozřejmě v rozmanitých vzdělávacích oborech. Může tomu tak být i v oné biologii. Připomeňme si – jiné obory mohou užívat: monology před „diváky“; metody názorně-demonstrační ukazující skutečnost přímo i nepřímo; metody ukazující symboly jevů, jejich metafory či modely či pracující především s fikcí scénicko-performanční či „divadelního typu“. Všechny tyto metody mají, jak víme, performanční potenciál, který realizují na „scéně třídy“.

331 Pro úplnost jen připomínám, co bylo již řečeno v kapitole *4. Dramaticko-scénické (či performanční) pojetí (zejm. školní) edukace*, totiž že i různé podoby psychosociální výchovy pracují s fikcí, zejména se simulacemi, kdy hráči jsou v situaci „já, jako bych...“ (viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 113–114).

332 Připomeňme si metodické principy preferované performativní pedagogikou: aktivita; konstruování poznání žákem; reflexe v procesu učení; vtělované učení; učení v situacích. A samozřejmě hraní. Připojme ještě humor a akcent na zaujetí žáka a sociální kritičnost, která by měla vést k reflexi sociálních nespravedlností a jejich odstraňování.

333 Pro hlubší studium lze doporučit širší analytické vysvětlení podstaty dramatické výchovy: Eva Machková. *Úvod do dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 1998, s. 32–41.

osobnostního, sociálního a morálního rozvoje. Jak název napovídá, vychází z principů divadla a dramatu. Dramatická výchova je založena na dvou propojených principech. Jedním z nich je ‚dramatičnost'. [...] Druhým je ‚divadelnost'.[334] [...] Propojením obou pak vzniká hlavní a klíčová charakteristika učební činnosti v dramatické výchově: *Jsou jí fiktivní (hrané) problémové (obtížné, konfliktní atd.) situace*. Priorita tohoto didaktického ‚technologického' principu před jinými také odlišuje dramatickou výchovu od dalších systémů osobnostního a sociálního rozvoje (osobnostní a sociální výchova; sociálně psychologický výcvik; zážitková pedagogika apod.). V širším smyslu zahrnuje dramatická a divadelní výchova: a) divadlo hrané dětmi; b) (školní) dramatickou výchovu; c) divadlo ve výchově.[335] Dramatická výchova v užším smyslu (školní...) pak pracuje jednak: ● s dramatickými strukturami (sled hraných situací spojených logikou příběhu /dramatizace např. pohádky, skutečné události atd./ nebo tématu /totalitní společnost apod./ – sled situací bývá někdy připraven učitelem, někdy se vytváří spolu s žáky ve třídě); ● s jednotlivými dramatickými hrami (řeší se jedna situace – spor sousedů o pozemek atd.); ● s pomocnými průpravnými technikami (např. cvičení techniky řeči a pohybu; cvičení dovedností nutných pro improvizaci atd. [...]"[336] – tyto postupy někdy opomíjejí vyšší estetický nárok, jsou to zhusta technická cvičení). Dramatická výchova má výrazně improvizační a reflektivní charakter. Není určena k předvádění jako „divadlo", odehrává se jen mezi zúčastněnými, kteří hrají, pozorují hru spolužáků, reflektují a plánují dění během hry.

334 Viz definice dramatičnosti a divadelnosti v kapitole *1. Úvod – Stručné vysvětlení výchozích klíčových konceptů* nebo v kapitole *4.3 Východiska zkoumání v teorii dramatismu a ve scénologii*.

335 „Divadlo ve výchově je edukační systém založený na práci s předem připraveným, skutečným divadelním představením, které sehrají dospělí profesionálové (divadelníci, resp. pedagogové)." Josef Valenta. „Divadlo ve výchově. Encyklopedické heslo" [online]. *Pedagogický lexikon*. 2011 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/DIVADLO_VE_V%c3%9dCHOV%c4%9a.
Toto „jádro" je obklopeno workshopy, diskusemi a zapojením dětí do hraní před představením, v jeho průběhu, při jeho opakování či po jeho skončení.

336 Josef Valenta. „Dramatická výchova. Encyklopedické heslo" [online]. *Pedagogický lexikon*. 2011 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/DRAMATICK%c3%81_V%c3%9dCHOVA.

Hovoří se i o třech úrovních hry:
— simulace (již víme: já, jako bych byl v této sociální roli či situaci; hra za sebe – já, jako bych byl vyjednavač s druhými ostrovany);
— alterace (hraní základního schématu postavy, jiné identity – hraji prezidenta černého ostrova, který je zapřisáhlý nepřítel čehokoliv zeleného);
— charakterizace (obvykle se vyskytuje při hraní divadla; jde již o vícerozměrnou „psychologickou" kresbu postavy, kterou hráč/herec hraje).

Základní skupiny metod lze třídit takto:
— metoda (ú)plné hry (hraní s užitím těla, hlasu, prostoru, rekvizit – od běžných „scének" ne nepodobných realitě až po stylizované hry);
— metody pantomimicko-pohybové (nonverbální postupy – živé obrazy, pantomimy);
— metody verbálně-zvukové (samostatné – „rozhlasová hra" – či spojené s předchozími – ozvučená pantomima atd.).

Jako doplňkové jsou pak:
— metody graficko-písemné (např. psaní dopisu v roli) a
— metody materiálově věcné, u nichž se ale může emancipovat divadelní práce s loutkou nebo se zástupnými předměty.[337]

A zopakujme: Všechny tyto postupy mohou být využity v jakémkoliv předmětu, nicméně v dramatické výchově samé to nejsou jen nástroje analýzy, prozkoumávání a osvojování hraných témat, ale též postupy, které mají být ovládnuty na úrovni požadavků esteticko-výchovných. Učíme žáky hrát i dívat se na scénickou hru.

Obstojí naše dramatická hra před principy požadovanými performativní pedagogikou?

Pokud jde o „aktivní učení", pak jistě není třeba komentáře. Rovněž konstruktivismus je tu „v angažmá". Hráči během her sami rozvíjejí témata, o nichž se má hrát, a hledají jak způsoby jejich „obsahového" poznávání a zdokonalování (hrajeme např. o zmíněném envi-tématu

337 J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 122n.

neseném konfliktem zelené a černé kultury), tak i jejich divadelního vyjádření.

„Reflektivita a reflexe" jsou zde zcela nezbytné. Dramatická výchova patří k systémům tzv. „zkušenostně reflektivního" učení.[338] Prvotní reflexe se tu nezřídka objevují již před začátkem hraní, při prvotním nastolení tématu či obsahu hry a nutně probíhají v jejím průběhu, v průběhu improvizované hry samé, kdy hráč reflektuje dění přímo během improvizace, a dále např. po proběhnuvším kroku hry a před krokem dalším. Na samém konci pak bývá finální reflexe. Reflexe se týkají věcného tématu, hraní samotného, herních dovedností žáků a sdělnosti hry pro pozorovatele, a nakonec i osobních témat, která se žákům ve hře aktualizují. Žáci tu získávají specifickou zkušenost s různými tématy, situacemi a interakcemi i se sebou samými.[339]

„Vtělované učení" (embodied learning) je zde nabíledni (viz balíček pantomimicko-pohybových metod). Divadelní hraní je v jádru výrazně psychosomatickou činností (i systémy herecké přípravy jsou založené na práci s tělem). Jakékoliv edukační hraní vyžaduje angažmá žákova těla. O řadě věcí se tu prostě nemluví, nedefinují se slovy, ale fyzickou scénickou akcí s plným zaujetím celého člověka.

„Učení v situacích" je rovněž nevyhnutelné. Dramatická hra nemůže neprobíhat v situaci, nemůže situaci nezobrazovat (byť se jedná o situace s dimenzí fikce).

„Humoru" není radno se při kreativní činnosti vyhýbat, ale současně by humor neměl převálcovat to, o čem a proč se hraje.

„Akcent na zaujetí" žáka je dán např. atraktivností metod. Nicméně – ne každého musí dramatické hry bavit a ne každý stojí o to je hrát. Přitahují ale i témata.

A konečně „sociální kritičnost". Tady se ale zastavíme u zahraničního textu hovořícího o „drama education" v kontextu KPP. Jak jsem předeslal, heuristika týkající se vztahu „performative pedagogy – drama education" mnoho materiálu nepřinesla. Článek *Drama as a Form of Critical Pedagogy* (Dramatická výchova jako forma kritické pedagogiky) od Jase

338 Josef Valenta. „Ke specifice reflexí v edukačním dramatu". In: Jennifer Moon et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 57–68.

339 Jde o zkušenost přímou (já jako hráč, já v herní situaci, já v postavě) a jde i o zkušenost nepřímou, tedy zprostředkovanou hrou ve fikci (co zažívá postava, jaké to je žít ve válce, jak postava vidí svět).

Teohové[340] o tématu pojednává, ovšem opět ve vztahu k vysoké škole a vyúsťuje do nutnosti učinit dramatickou výchovu součástí přípravy učitelů. Autorka vidí funkci edu-dramatu zejm. v práci s tématem sociální spravedlnosti. Drama (s oporou o britské klasiky edukační dramatiky) považuje za prostředek porozumění tomu, co je sociální spravedlnost a jak prostřednictvím dramatu učit tak, aby studenti usilovali o změny, které jsou třeba. Bohužel, poznamenává Teohová, je drama v americkém edukačním prostředí marginalizováno a využívá se málo (v tom si tedy s Američany nezadáme). Kromě dramatických aktivit neurčených na jeviště se obrací i k Boalovu „divadlu utlačovaných". Z předchozích kapitol již víme, že KPP stála proti jakémukoliv útlaku ve společnosti (ať již v podobě poukazování na nespravedlnosti způsobované kapitalismem, či na šikanu nebo problematiku genderu atd.).[341] Teohová se obrací k Freirovi a jeho „pedagogice utlačovaných" a k tomu, aby práce akademiků – na pozadí uvědomování si politočnosti – výrazněji směřovala k proměnám společnosti v sociálně spravedlivější. Tedy k redukci různých forem útlaku, bigotnosti, sociálních předsudků a animozit, a naopak k podpoře práva na sebeurčení. Kreslí ideály nám již známé z předchozího textu.

Pro takové edukační cíle se – jak říká – hodí znamenitě právě „critical pedagogy informed drama" (kritickou pedagogikou ovlivněná dramatická výchova). Drama je dialog, hledání, zkoušení, návraty, vyjednávání významů a definic, budování vztahů, spolupráce, zdokonalování komunikace. Využívá vtělovaného učení a hraní umožňuje bližší zkušenost než pouhé pozorování. Uzavírá úvahu tím, že studenti prošlí dramatickou výchovou budou kritičtěji myslet, akceptovat různá vnímání světa a respektovat různost.

Zatímco vymezení edu-dramatu a popisy jeho procedur a funkcí (vč. jen jemné přímé zmínky o rozvoji divadelně-herních dovedností) je v textu Teohové standardní, naopak výrazné tu je přimknutí se ke „kritičnosti" performativní pedagogiky. Přitom pokud bychom hledali téma

340 Jase Teoh. „Drama as a Form of Critical Pedagogy: Empowerment of Justice". *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*. 2012, roč. 1, č. 1, s. 4–26.

341 Autorka tu obecně, i na základě četby Freira apod., hovoří o tom, že škola jako instituce by měla sloužit individualitě každého žáka, ale ve skutečnosti recykluje příslušnosti žáků v rámci sociálního uspořádání společnosti. A od života odtržené pedagogické teorie ji v tom vydatně podporují.

drama-edukace a sociální spravedlnosti z pohledu opačného, z pohledu právě dramatické výchovy, zjistili bychom, že to je jedno z témat, o němž různí učitelé běžně s dětmi hrají. Krom toho, že má množství podob, je trvale aktuální a poměrně dobře zosobnitelné a také svou povahou obvykle velmi dramatické. Pro dramaturgii se formy založené na sledu hraných situací tedy dobře hodí.[342] A např. kanadská organizace VIBE Arts sestavila i přehled textů týkajících se dramatu a sociální spravedlnosti.[343] Téma se také často řeší v různých formátech divadla ve výchově.

Za poznámku nicméně stojí, že zatímco různé kultivační funkce dramatické výchovy u nás skloňujeme běžně, funkci sociálněkritickou ne příliš. Pro praxi to neznamená, že bychom – jak bylo řečeno – neotevírali palčivá témata i současnosti vůbec, ale nelze to považovat za jakýsi vydatný proud. Ani v rovině textů a teoretických reflexí není tento zájem kritické performativní pedagogiky nijak zásadně zastoupen.[344] Zdá se, že podobná tematika se může např. vyskytovat v tom, co v současnosti nazýváme „přesahy dramatické výchovy". Jde o její využití mimo formální vzdělávání ve škole – v sociální a komunitní práci, v terapii a zdravotnictví, v organizacích, ve volném čase atd. Výzkum těchto oblastí ale teprve nyní (2023) např. na Katedře výchovné dramatiky DAMU rozbíháme.

Souhrnně tedy k dramatické výchově. Ačkoliv performativní pedagogika k ní de facto neodkazuje, některé principy jsou společné. Edu-dramatiku bychom tak mohli zařadit mezi – obecně vzato – systémy performativní edukace.

342 Mohu odkázat i na vlastní texty: Josef Valenta. „Rovné příležitosti a edukační systémy a postupy rozvíjející životní dovednosti (Nevyužité šance...)". In: Hana Kasíková – Jana Straková (eds.). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 247–282; nebo Josef Valenta – Hana Kasíková. „Edukační dramatika a její možnosti pro práci s růzností". In: Lenka Kružíková (ed.). *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020, s. 111–137.

343 „Drama Education & Social Justice Education" [online]. *Vibearts.ca*. 2016 [cit. 22. 8. 2023]. Dostupné z: https://secureservercdn.net/45.40.151.233/jx5.20f.myftpupload.com/wp-content/uploads/ASJ-List-of-Drama-Resources.pdf.

344 U nás se ale v současnosti setkáme s tématem „kritická sociální práce", které směřuje v principu k podobným cílům, k nimž směřovala KPP, ovšem z hlediska právě sociální práce. Viz např. Radka Janebová. *Kritická sociální práce* [CD]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Najdeme zde též zmínky o dramatické výchově a divadle utlačovaných.

7. Závěr

Vzhledem k tomu, že různé rysy, principy či přístupy edukací, které se dají nalézt pod „deštníky" metafor divadla, performance, scény, ale i dramatu, byly několikrát obecně i konkrétně nahlédnuty z různých stran (naposledy základní rysy praxe PP v kapitole *6. Dramatická (divadelní) výchova*), nebudu je zde opakovat. Jen připomenu, že zmíněné metafory jsou nejen východisky, ale také nás vedou k tomu, jak směrovat cíle edukace (změna společnosti – otevřenost, akceptace různosti), jak ovlivnit pedagogickou ideologii (demokratičnost vzdělávání, pedagogický konstruktivismus, orientace na osobnost a vztahy), jaké postupy používat (diskuse, spolupráce, situované učení, psychosomaticky orientované postupy, performanční postupy, reflektivní postupy), ale též jak edukaci zkoumat (prizma divadla a dramatu při pozorování, analýzách a interpretacích edukačního dění a při experimentování) a jak ji interpretovat v širším kulturněsociálním kontextu a výsledky interpretací vracet jako změny do praxe (vyučování jako soubor znaků, jako performovaný obraz společnosti, ideologie atd. a možnosti změn v oblasti zmíněných ideologií, postupů apod.). Lze říci, že ve všech těchto oblastech fakticky přesahuje (K)PP rámec svých kmenových metafor a reprezentuje i dnes žádoucí proměnu školní práce (a myšlení o ní).

Pomineme-li „přirozenou" performativitu školní edukace, pak ale nemůžeme nezmínit některé z určitého hlediska performativní prvky, které se nyní ve vzdělávání exponují a jsou z různých důvodů atraktivní. Samy od sebe bez ohledu na teorie. Podíváme-li se na – řekněme do jisté míry – novinky v didaktice (v širokém slova smyslu), pak zmiňme např. tzv. edutainment, učení zábavou. Jde o široké spektrum forem a metod počínající u interaktivních expozic např. v muzeích (sama expozice je obvykle pečlivě aranžovanou scénou, na níž můžeme performovat např. své dovednosti) přes rolové hry ve škole, práci s různými aplikacemi při výuce, podcasty atd. až po pohyb učícího se žáka/hráče ve virtuálním světě.

Podobně se na scénu vzdělávání v širokém smyslu vrátilo i vyprávění příběhů, tzv. storytelling. Běžnou součástí výuky není, ale zřetel k jeho využití v edukaci tu existuje.

A nelze nezmínit formát „performance lecture“, tedy spojení „klasického“ odborného výkladu, přednášky, s prvky různých typů uměleckých performancí a jejich kombinací. Může jít o cokoliv – o mechanické zařízení, zvuky, obrazy a světla, videoprojekce, ale samozřejmě a nezbytně též „divadelní“ vystupování postav, které buď doplňují přednášejícího, nebo se též přednášející sám/sama stává jednou z těchto postav.

Nuže, spějme k tečce a při vzpomínce na riskantní otevření, o němž – o několik řádek výše – mluví Tauber a Mesterová, zkusme závěr poněkud paradoxně takto: „Odborné práce zabývající se performativní pedagogikou jsou založeny na tradičních, spořádaných praktikách vědeckého psaní [...], a to i když činnosti, které učenci popisují, jsou spořádanosti vzdáleny,“ píše performerka a vědkyně Amy Kilgardová.[345] Nelze nepoznamenat, že k témuž způsobu psaní jsem se též uchýlil, byť v řadě kapitol jsem vycházel ze spořádanosti jiných autorů, ale na dalších místech zase ze snahy o spořádanost vlastní. Proto bych rád v samém závěru doplnil právě ještě jinou perspektivu. Kilgardová totiž (tamtéž) pokračuje: „Je tu ale možno použít – pro performativní pedagogiku – alternativní výkladový model. Poskytuje ho teorie chaosu.“ Jde totiž o to, že vlastní praxe performativní pedagogiky zdaleka není tak spořádaná, jako její popisy a teoretizace. Vybavíte-li si příklady jejích postupů, metod a forem, koneckonců nazřete, že jistý, byť edukačně rámovaný a vlastně i vyvolaný „chaos“ tu zdaleka není vyloučen. „Navrhuju, aby chaos ve formě i obsahu byl chápán jako více než metafora, a to pro „zneklidňující performativní pedagogiku,“ uzavírá Kilgardová.

Tedy – ne, že by o tom předchozí kapitoly též nebyly...

345 Ze Státní univerzity v San Francisku. Viz: Amy Kilgard. „Chaos as Praxis: Or, Troubling Performance Pedagogy: Or, You Are Now“. *Text and Performance Quarterly*. 2011, roč. 31, č. 3, s. 228.

Literatura

Alexander, Bryant Keith. „Critically Analyzing Pedagogical Interactions as Performance“. In: Bryant K. Alexander – Gary L. Anderson – Bernardo P. Gallegos (eds.). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Mahwah (NJ): L. Erlbaum, 2005, s. 41–62.

Bellezza, Annamaria. „Developing Performative Competence and Teacher Artistry: A Pedagogical Imperative in the Multicultural Classroom“. *L2 Journal*. 2020, roč. 12, č. 3, s. 23–42. Dostupné z: https://escholarship.org/uc/item/1jj590zm.

Bernátek, Martin – Eliška Kubartová. „Teatrologie jako performatika“. In: Alice Koubová – Eliška Kubartová (eds.). *Terény performance*. Praha: NAMU, 2021, s. 26–34.

Bertrand, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.

Bial, Henry (ed.). *The Performance Studies Reader*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2007 [1. vyd. 2004].

Bittnerová, Dana. „Hra jako stereotyp chování dětí v šesté třídě“ [online]. *Adoc.pub*. 2002 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://adoc.pub/queue/hra-jako-stereotyp-chovani-dti-v-este-tid-dana-bittnerova.html.

Bláhová, Krista – Pavel Vacek. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996.

Boal, Augusto. *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group, 1993.

——— *Games for actors and nonactors*. London: Routledge, 2004.

Braun, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma?: studie*. Přeložil Jiří Vondráček. Praha: Divadelní ústav, 1993.

Brissett, Dennis – Charles Edgley. *Life as Theater*. Chicago: Aldine Publishing, 2005.

Buckingham, David. „Critical Pedagogy and Media Education: A Theory in Search of a Practice“. *Journal of Curriculum Studies*. 1996, roč. 28, č. 6, s. 627–650. Dostupné také z: https://www.academia.edu/679695/Critical_pedagogy_and_media_education_a_theory_in_search_of_a_practice.

Burke, Kenneth. *A Rhetoric of Motives*. Berkeley: University of California Press, 1969.

Být umělcem vnímání a vnímavosti. Osudy Jaroslava Vostrého. Díl 10. Rozhlasová relace, Vltava, 10. prosinec 2021. Dostupné také z: https://vltava.rozhlas.cz/byt-umelcem-vnimani-a-vnimavosti-osudy-jaroslava-vostreho-8624290.

Císař, Jan. *Člověk v situaci*. Praha: NAMU, 2016.

——— *Základy dramaturgie: Situace. I*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 1999.

„Co je scénologie?“ [online]. *Scénologická společnost*. 10. 2. 2021 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.scenologie.cz/2021/02/10/co-je-scenologie/.
„Co je to divadlo utlačovaných?“ [online]. *Divadloutlacovanych.cz*. 2015–2023 [cit. 18. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.divadloutlacovanych.cz/.
Conquergood, Dwight. „Performance Studies: Interventions and Radical Research“. *The Drama Review*. 2002, roč. 46, č. 2, s. 145–156.
——— „Poetics, Play, Process, and Power: The Performative Turn in Anthropology“. *Text and Performance Quarterly*. 1989, roč. 9, č. 1, s. 82–88.
DeLozier, Mark W. „The Teacher as Performer: The Art of Selling Students on Learning“. *Contemporary Education*. 1979, roč. 51, č. 1, s. 19–25.
Dirksmeier, Peter – Ilse Helbrecht. „Time, Non-representational Theory and the ‘Performative Turn’ – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research“ [online]. *Forum: Qualitative Social Research*. 2008, roč. 9, č. 2 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.385.
Elliott, David J. „Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy“ [online]. *Action, Criticism & Theory for Music Education*. 2007, roč. 6, č. 1 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_1.pdf.
„Erving Goffmann – Dramaturgická sociologie“ [online]. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. 28. 11. 2022 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Erving_Goffman#Dramaturgick%C3%A1_sociologie.
Fenstermacher, Gary D. – Jonas F. Soltis. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.
Fischer-Lichte, Erika. *Estetika performativity*. Přeložila Markéta Polochová. Mníšek pod Brdy: Na Konári, 2011.
——— „I – Theatricality Introduction: Theatricality: A Key Concept in Theatre and Cultural Studies“. *Theatre Research International*. 1995, roč. 20, č. 2, s. 85–89.
Freire, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. Přeložila Eva Batličková. Praha: Neklid, 2022.
Gajdoš, Július. „Mezi mimesis a performativitou“. *Disk*. 2008, roč. 2008, č. 25, s. 55–62.
——— *Od inscenace k instalaci, od herectví k performanci*. Praha: AMU – KANT, 2010.
Garoian, Charles R. *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany (N.Y.): SUNY Press, 1999.
Gergen, Kenneth J. – Mary Gergen. „The Performative Movement in Social Science“. In: Patricia Leavy (ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press, 2018, s. 54–67. Dostupné též na: https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/1060.
Giroux, Henry A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992.

——— „Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse“. *Educational Theory*. 1984, roč. 34, č. 2, s. 113–135.
Goffman, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. 4th ed. London: Penguin Books, 1990 [1. vyd. 1959].
——— *Všichni hrajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě*. Přeložila Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999.
Green, Maxine. *Variations on a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press, 2001.
Grimes, Ronald L. „Ritual Theory and the Environment“. In: Bronislaw Szerszynski – Wallace Heim – Claire Waterton (eds.). *Nature Performed: Environment, Culture and Performance*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, s. 31–45.
Harman, Ruth M. – Kristen French. „Critical Performative Pedagogy: A Feasible Praxis in Teacher Education?“ [online]. *ResearchGate*. 2004 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/284287567_Critical_performative_pedagogy_A_feasible_praxis_in_teacher_education.
Harrison-Pepper, Sally. „Dramas of Persuasion: Utilizing Performance in the Classroom“. *Journal on Excellence in College Teaching*. 1991, roč. 2, s. 115–127.
Hart, Rod. *Act like a teacher: Teaching as a Performing Art*. Doctoral Dissertation. Amherst: University of Massachusetts, 2007.
Hlavica, Marek. *Performanční studia*. Brno: JAMU, 2008.
Huizinga, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav Vácha. Praha: Dauphin, 2000.
Janeček, Václav. *Úvod do taneční pedagogiky*. Praha: NAMU, 2013.
Jirásek, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019.
Jirouschková, Karolína. „Osobnost Judith Butler v kontextu její práce“ [online]. *MedKult*. 5. 2. 2017 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: http://medkult.upmedia.cz/2017/02/05/osobnost-judith-butler-v-kontextu-jeji-prace.
Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
——— *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.
Kaščák, Ondrej. „Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi“. *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 2, s. 38–52.
Kershaw, Baz. *The Radical in Performance: Between Brecht and Baudrillard*. London: Routledge, 1999.
Kilgard, Amy K. „Chaos as Praxis: Or, Troubling Performance Pedagogy: Or, You Are Now“. *Text and Performance Quarterly*. 2011, roč. 31, č. 3, s. 217–228.
Koste, Glasgow V. *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. Lanham (MD): University Press of America, 1987.

Kotte, Andreas. *Divadelní věda. Úvod*. Praha: AMU – KANT, 2010.
Koubová, Alice – Eliška Kubartová (eds.). *Terény performance*. Praha: NAMU, 2021.
Kulka, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008.
Louis, Ross McKeehen. *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Doctoral Dissertation. Baton Rouge: Louisiana State University, 2002. Dostupné z: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3896.
Madison, Soyini D. – Judith Hamera (eds.). *The SAGE Handbook of Performance Studies*. Thousand Oaks: SAGE, 2006.
Machková, Eva. *Úvod do dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 1998.
Manning, Frank E. „Spectacle". In: Richard Bauman (ed.). *Folklore, Cultural Perfromances, and Popular Entertainments. A Communication-centered Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 1992, s. 291–299.
Mareš, Jiří – Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
McKenzie, Jon. „The Johns Hopkins Guide to Literary Theory & Criticism: Performance Studies [origins]" [online]. *Brown.edu*. 2005 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.brown.edu/Departments/Joukowsky_Institute/courses/architecturebodyperformance/files/257077.htm.
McLaren, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman, 1989.
——— *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge, 1986.
——— „The Liminal Servant and the Ritual Roots of Critical Pedagogy". *Language Arts*. 1988, roč. 65, č. 2, s. 164–179.
McRobbie, Angela. *Aktuální témata kulturálních studií*. Přeložila Denisa Šmejkalová. Praha: Portál, 2006.
Motal, Jan. *Krása ve filmovém dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
Mukařovský, Jan. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966.
Osolsobě, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha: Supraphon, 1974.
Paez, Alexander. *Performance Pedagogy: Utilizing Alternative Methods in the Classroom* [online]. Thesis. Stockton: University of the Pacific, 2018. Dostupné z: https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/2982.
Pavis, Patrice. *Analyzing Performance: Theatre, Dance and Film*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2006.
——— „Současný stav výzkumu v oblasti analýzy představení: divadelní věda či performance studies?". *Divadelní revue*. 2010, roč. 21, č. 1, s. 7–27.
Pavlovský, Petr. *Základní pojmy divadla – teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004.
Pastorová, Markéta (ed.). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VUP, 2011.

Pecinová, Radka. *Moc učitele nad žáky/studenty.* Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta, 2013.
Pedagogický lexikon [online]. 2011 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon.
Pelias, Ronald J. – James VanOosting. „A Paradigm for Performance Studies". *Quarterly Journal of Speech*. 1987, roč. 73, č. 2, s. 219–231.
„Performance – filozofie (rozhovor Alice Koubové s Barborou Liška a Jakubem Liškou)". In: Alice Koubová – Eliška Kubartová (eds.). *Terény performance.* Praha: NAMU, 2021, s. 53–84.
„Performative turn – Performance studies" [online]. *Wikipedia: the Free Encyclopedia*. 7. 7. 2023 [cit. 7. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Performative_turn#Performance_studies.
Perkner, Stanislav – Jan Hyvnar. *Řeč dramatu*: *umění vnímat umění*. *1. Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont, 1987.
Pineau, Elyse L. „Critical Performative Pedagogy: Fleshing out the Politics of Liberatory Education". In: Nathan Stucky – Cynthia Wimmer (eds.). *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002, s. 41–54.
——— „Performance Studies Across the Curriculum: Problems, Possibilities, and Projections". In: Sheron J. Dailey (ed.). *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*. Annandale (VA): National Communication Association, 1998, s. 128–135.
——— „Teaching as performance" [online]. Abstrakt ke kurzu v zimním semestru. Bristol: University of Bristol, 2011 [cit. 14. 8. 2023]. Dostupné z: http://www.bris.ac.uk/education/events/2011/pineau-abstract.pdf.
——— „Teaching is performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor". *American Educational Research Journal*. 1994, roč. 31, č. 1, s. 3–25.
——— „Teaching is performance: Reconceptualising of Problematic Metaphor". In: Bryant K. Alexander – Gary L. Anderson – Bernardo P. Gallegos (eds.). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Mahwah (NJ): L. Erlbaum, 2005, s. 15–40.
Podgórecki, Józef. *Jak se lépe dorozumíme*. Ostrava: Amosium servis, 1999.
Prendergast, Monica. „Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy". *International Journal of Education & the Arts*. 2008, roč. 9, č. 2, s. 2–19.
Preves, Sharon – Denise Stephenson. „The Classroom as Stage: Impression Management in Collaborative Teaching". *Teaching Sociology*. 2009, roč. 37, č. 3, s. 245–256.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016.
Rubin, Louis J. *Artistry in Teaching*. New York: Random, 1985.

Saldaña, Johny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: SAGE, 2009.
Sarason, Seymour B. *Teaching as a Performing Art*. New York: Teachers College Press, 1999.
Schechner, Richard. *Performance Studies: an introduction*. 2nd edition. New York: London: Routledge, 2006 [1. vyd. 2002].
Slavík, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova, 1997.
——— „Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)". In: Jiří Mareš et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, s. 28–45.
Starratt, Robert J. *The Drama of Schooling / The Schooling of Drama*. London – New York: Routledge, 2012.
Stucky, Nathan. „Fieldwork in the Performance Studies Classroom: Learning Objectives and the Activist Curriculum". In: D. Soyini Madison – Judith Hamera (eds.). *The SAGE Handbook of Performance Studies*. Thousand Oaks: SAGE, 2006, s. 261–277.
Stucky, Nathan – Cynthia Wimmer (eds.). *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.
Šefrnová, Tereza. „Fenomén performance a performativity" [online]. *Hybris*. 2010, č. 8 [cit. 10. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.hybris.cz/fenomen-performance-performativity.
Tauber, Robert T. – Cathy S. Mester. *Acting Lessons for Teachers*: *Using Performance Skills in the Classroom*. Westport: Prager Publishers, 2007.
Teoh, Jase. „Drama as a Form of Critical Pedagogy: Empowerment of Justice". *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*. 2012. roč. 1. č. 1, s. 4–26.
Timpson, William M. – Suzanne Burgoyne. *Teaching and Performing: Ideas for Energizing Your Classes*. Madison: Atwood Publishing, 2002.
Toivanen, Tapio – Kauko Komulainen – Heikki Ruismäki. „Drama Education and Improvisation as a Resource of Teacher Student's Creativity". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011, roč. 12, č. 4, s. 60–69 [cit. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241123194_Drama_education_and_improvisation_as_a_resource_of_teacher_student%27s_creativity.
Turner, Victor. „Liminality and Communitas". In: Týž (ed.). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell University Press, 1969.
——— *The Anthropology of Perfomance*. New York: PAJ Publications, 1987.
Vágnerová, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002.

Valenta, Josef. *Divadlo nebo život! Metafora divadla jako prostředek poznávání*. Praha: AMU – KANT, 2019a.
——— „Ke specifice reflexí v edukačním dramatu“. In: Jennifer Moon et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 57–68.
——— *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008a.
——— „O situacích zvaných dramatickými“. *Tvořivá dramatika*. 2019b, roč. 86, č. 1, s. 1–6.
——— „Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické I.“. *Disk*. 2012a, č. 40, s. 67–85.
——— „Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické II.“. *Disk*. 2012b, č. 41, s. 93–103.
——— „Rovné příležitosti a edukační systémy a postupy rozvíjející životní dovednosti (Nevyužité šance...)“. In: Hana Kasíková – Jana Straková (eds.). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011a, s. 247–282.
——— „Scénická dimenze výkonu učitelské profese“. *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 2, s. 104–114. Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=940&lang=cs.
——— *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU – KANT, 2011b.
——— *Scénologie krajiny*. Praha: AMU – KANT, 2008b.
Valenta, Josef – Hana Kasíková. „Edukační dramatika a její možnosti pro práci s růzností“. In: Lenka Kružíková (ed.). *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020, s. 111–137. Dostupné také z: https://imuza.upol.cz/publikace/Kruzikova-Oborova-didaktika.pdf.
Valenta, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011.
Vostrý, Jaroslav. *Co je scénologie I–III*. Studijní opora. Praha: Divadelní fakulta AMU, 2020.
——— „Ke kořenům české scénologie“. *Disk*. 2004, č. 9, s. 157–160.
——— *O hercích a herectví*. Praha: Achát, 1998.
——— „Performativita a scénování“. Rukopis. 2019.
——— *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: NAMU, 2021.
——— *Režie je umění*. Praha: Nakladatelství AMU, 2009.
——— „Scéna a scéničnost v době všeobecné scénovanosti“. *Disk*. 2006, č. 15, s. 6–18.
——— „Scénické působení a zrcadlové neurony“. *Disk*. 2009, č. 28, s. 7–28.
——— „Scénologie Brechtovy Krejcarové opery“. *Disk*. 2006, č. 18, s. 43–55.
——— „Scénologie slova a Zeyerova hra o Radúzovi a Mahuleně“. *Disk*. 2010, č. 33, s. 8–20.
——— *Scénování v době všeobecné scénovanosti. Úvod do scénologie*. Praha: AMU – KANT, 2012.

Vybíral, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009.
Vyskočil, Ivan. „Ke studiu herectví". *Svět a divadlo*. 1992, roč. 1, č. 2, s. 34–40.
Whatman, Jennifer. „Teaching is Performing: An Alternative Model of Teacher Education". *Research in Drama Education*. 1997, roč. 2, č. 2, s. 173–184.
Worley, David W. „Is Critical Performative Pedagogy Practical?". In: Sheron J. Dailey (ed.). *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*. Annandale (VA): National Communication Association, 1998, s. 136–40.
Zich, Otakar. *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986.

Pojmový rejstřík

angažovanost 29, 136
divadelnost 10, 13, 16, 17, 21, 65, 68, 70, 71, 80, 82, 83, 88, 94, 98, 125, 128, 129, 131, 132, 153, 155
dramatičnost 10, 13, 16, 17, 59–61, 63–65, 70, 71, 74, 76, 78, 80, 82–85, 88, 111–120, 128, 129, 131, 132, 139, 149, 153, 155
dramaturgický přístup 10, 12, 59
dramaturgie 15–17, 60, 70, 84, 85, 99, 121, 141, 144, 153
edukace 9, 10, 14, 15–17, 39, 44–47, 50, 56, 59, 61, 62, 67, 69, 71, 83–85, 96, 97, 106, 118, 120, 121, 122, 128, 137, 138, 154, 159, 161
embodiment 26, 29, 40, 54, 56, 66, 67, 130, 136
estetická dimenze edukace 47, 79, 130
humor 7, 41, 45, 67, 95, 103, 147, 148, 150, 154, 157
konstruktivismus 24, 39, 46, 51, 156, 161
kritická performativní pedagogika 8, 16, 37, 38, 43, 66, 73, 140
liminalita 30, 42, 66, 111, 120
metafora divadla (performance, scény) 8, 9, 25, 38, 41, 43, 45, 65, 69, 72, 73, 75, 76, 80, 128–130, 133, 142, 143, 151, 161
pedagogika 10, 14, 15, 29, 30, 36, 39, 40, 41, 44, 51, 52, 64, 66, 67, 120, 146
performanční studia 19, 21, 25, 28, 30, 33–35, 45, 73, 134, 136
performativita 10, 13, 17, 20, 28, 29, 130, 133, 141
performativní pedagogika 11, 16, 27, 37, 38, 40, 43, 44, 51, 66, 73–75, 139, 140, 159
reflexe–reflektivita 67, 130, 136, 157
scéničnost 8, 10, 12, 13, 16, 17, 28, 65, 68, 70, 71, 78, 79, 80–85, 87–89, 98, 105, 106, 112, 117, 121, 122, 125, 128–132, 139, 141, 149, 153
scénologie 8, 10, 12, 13, 16, 68, 70, 72, 76, 78–81, 84, 91, 99, 129, 131, 136
situovanost učení 37, 48, 49, 74, 161
učitel–jeho příprava 48, 49, 56, 64, 93, 99, 132, 133, 137, 139–141, 142–144, 151, 158
zážitkovost–zážitkové učení 15, 55, 67, 85, 155

Jmenný rejstřík

Artaud, Antonin 23
Austin, John 23, 28, 31

Barba, Eugenio 23
Baudrillard, Jean 23
Becker, Ernest 59
Berger, Peter L. 59
Bertrand, Yves 119
Bial, Henry 34, 35
Boal, Augusto 27, 48, 52, 56, 76, 135, 139, 143, 158
Brecht, Bertolt 23, 143
Brook, Peter 23
Bruner, Jerome 145
Burgoyneová, Suzanne 142, 143, 145
Burke, Kenneth 22, 31, 39
Butlerová, Judith 28

Císař, Jan 81, 85, 120
Conquergood, Dwight 45, 47, 49

Derrida, Jacques 23
Dewey, John 45, 141
Dirksmeier, Peter 20

Fenstermacher, Gary D. 49
Fischer-Lichte, Erika 68
Foucault, Michel 23
Freire, Paulo 39, 40, 44, 73, 143, 158
Frenchová, Kristen 56

Gajdoš, Július 21
Gardner, Howard 145
Garoian, Charles 112
Gažáková, Eva 151
Gergen, Kenneth J. 22, 24, 25
Gergen, Mary 22, 24, 25
Giroux, Henry Armand 23, 39, 73
Glasser, William 148
Goffman, Erving 12, 13, 22, 31, 59, 60, 75, 76, 77, 103, 106, 110, 118, 128
Goleman, Daniel 145
Greenová, Maxine 44, 56
Grimes, Ronald L. 20
Grotowski, Jerzy 23, 26, 143

Hall, G. Stanley 141
Hameraová, Judith 22, 29
Harmanová, Ruth M. 56
Harrison-Pepperová, Sally 47
Helbrechtová, Ilse 20
Hlavica, Marek 25, 33–35, 134
Huizinga, Johan 47

Inhleder, Bärbel 119

Kasíková, Hana 114, 115
Kershaw, Baz 28
Kilgardová, Amy 162
Kohlberg, Lawrence 145
Kosteová, Glasgow 47
Kotte, Andreas 91
Kulka, Jiří 98

Louis, Ross 38, 39, 138
Luckman, Thomas 59
Lyotard, Jean-François 23

Madisonová, D. Soyini 22, 29
Marcuse, Herbert 23
McKenzie, Jon 22, 25–28, 31–33
McLaren, Peter 40, 49, 54
Merleau-Ponty, Maurice 23
Mesterová, Cathy 146, 150, 162

Nietzsche, Friedrich 143

Osolsobě, Ivo 81

Paez, Alexander 39, 40
Pavis, Patrice 23, 77
Pelias, Ronald 45
Piaget, Jean 119, 145
Pineauová, Elyse L. 37, 39, 40, 43–51, 54, 55, 58, 66, 68, 137, 143
Platon 143
Prendergastová, Monica 41, 72, 139

Rubin, Louis 45

Saldaña, Johnny 77
Sarason, Seymour 141, 143
Searle, John 23
Shakespeare, William 60
Shulmann, Lee 148
Schechner, Richard 12, 20, 21, 25, 27, 28, 32, 33, 35, 75, 134
Slavík, Jan 86
Soltis, Jonas F. 49
Stanislavskij, Konstantin Sergejevič 115
Starratt, Robert J. 59–65, 81, 113
Stucky, Nathan 40, 135, 136
Suda, Stanislav 151

Šefrnová, Tereza 30

Tauber, Robert 146, 150, 162
Teohová, Jase 157–158
Timpson, William 142, 143, 145
Toivanen, Tapio 122
Turner, Victor 12, 22, 32, 59, 61, 75, 120

Vágnerová, Marie 126
Valenta, Josef 13, 75, 151
VanOosting, James 45
Vostrý, Jaroslav 12–14, 21, 28, 75, 78, 81, 85, 86
Vyskočil, Ivan 151

Wimmerová, Cynthia 40
Wittgenstein, Ludwig 24
Worley, David W. 57

Abstract

Life as theatre, the world as a stage, people as acting characters – these are all metaphors we have known since antiquity. Scientists (and artists, too) took them up in earnest in the second half of the 20th century. And the "same but different" metaphor, or theatre, drama, dramaturgy, performance and the stage, became one of the important methodologies for researching the above metaphors. The so-called performative turn, which took place both in the human sciences and in the performing arts, brought about the birth of "performative social studies" (see the relevant chapter). Developing under this notional umbrella term (mostly in the United States but elsewhere, too) is the idea of "performative pedagogy" (PP), sometimes also used with the modifier "critical". It might seem that this is essentially drama teaching, but (C)PP is primarily a theory and a methodology. It considers the imperfections of education through the prism of performance and, rather than a rigid "method", formulates principles and postulates for desirable change. Here is a selection of these principles: accenting the role of the body in teaching; the role of emotion in teaching; situated and contextual teaching; humour; attaining knowledge individually during class; making education more alive; disrupting clichés, risk, tension, improvisation and the need to decide while teaching; deep personal conviction and truth from the teacher (just like from the performer) "in action".

As far as methods are concerned, there are demands to include art and aesthetic teaching; to use performative and stage methods; to reflect on the teaching. The critical component (which is already apparent in the principles listed) then expresses dissatisfaction with the fact that the current model of education makes students passive and does not lead them towards activities that could change society. The following themes are emphasised: inequalities and equal opportunity; gender; race and racism; oppression; the position and possibilities of the individual in a world of significant power interests.

And what of the methodological contributions of (C)PP? These do not only and primarily concern the simple and somewhat misleading metaphor "the teacher is an actor". The performance perspective considers school and education a collection of signs of the culture, ideology and

social level of society. The metaphor of performance, in addition to the other, related metaphors, is seen as a "generative metaphor" or a "heuristic model" for research in the social sciences (and pedagogy, too). This is one of the qualitative designs of "arts-informed/inspired research". The text also includes a section on how (C)PP is taught at universities, and a description of three practical models of teacher training based on the principles of drama and performativity (and others).

In addition to explorations of (C)PP, this text also contains a section on my own observations of school education through the metaphor of the "stage". The foundations for this lie in "scenology" (a discipline cultivated at DAMU) and its perspectives on what is known as non-specifically scenic (non-artistic) phenomena. The metaphor serves both to capture the simpler analogies of staging and drama in teaching and as a tool to interpret more general signs of the state of society and education. And drama and staging seem to us to be aspects of education present in virtually all school situations. (C)PP is not mainstream but neither is it a "dead end" in pedagogical thinking. Seen from our perspective today, it addresses what constantly concerns us: the social role of teaching; respect for the student as an individual in relation to increasing their responsibility for their own learning; pedagogical constructivism in teaching; cooperative teaching; openness of discussion and the participation in or "democratisation" of the teaching process; teaching through experience and reflection; focusing curricula towards socially and culturally problematic themes.

Josef Valenta
PERFORMATIVNÍ PEDAGOGIKA

Vydala Akademie múzických umění v Praze
v Nakladatelství AMU
Redakce Linda Štencová
Rejstřík sestavila Miroslava Košťálová
Obálku navrhla Dora Dutková
Sazba Robert Konopásek
Praha 2023, 2026

ISBN 978-80-7331-800-0 (iPDF)